System der Katechetik.

Zweiter Band.

Zweite Abtheilung.

Erste Hälfte.

System

der

christlich kirchlichen Katechetik

von

Carl Adolph Gerhard v. Zezschwitz.

Zweiter Band:

Die Lehre vom kirchlichen Unterricht nach Stoff und Methode.

Zweite Abtheilung:

Die Katechese oder die kirchliche Unterrichtsmethode.

Erste Hälfte:

Der akroamatisch-positive Bibelunterricht.

Zweite Auflage.

Leipzig,
J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung.
1874.

Die Katechese

oder

der kirchlich-katechetische Unterricht

nach seiner Methode.

Von

C. A. Gerhard v. Zezschwitz.

Erste Hälfte.

Der akroamatisch-positive Bibelunterricht.

Zweite Auflage.

Leipzig,
J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung.
1874.

Der biblische Unterricht

in der Volksschule.

Ein Handbuch

für Geistliche und Lehrer

von

C. A. Gerhard v. Zezschwitz,
Dr. und ordentlicher Professor der Theologie, Universitätsprediger zu Erlangen.

Zweite Auflage.

Leipzig,
J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung.
1874.

Vorwort zur ersten Auflage.

Die ersten beiden Theile meines Systemes der Katechetik haben im Laufe der Zeit eine erheblich viel größere Zahl von Freunden und Käufern gefunden, als der Umfang des ganzen Werkes zu hoffen gestattete. Bei dem dritten Bande, der die Methodenlehre enthält, gewährt das allgemeinere praktische Interesse von vornherein sicherere Hoffnung. Und ich bin wenigstens redlich bestrebt gewesen, bei Einhaltung derselben wissenschaftlichen Anlage, nach welcher die ersten Bände gearbeitet sind, die unmittelbar praktischen Anforderungen, die Volksschullehrer und Geistliche an eine katechetische Methodenlehre zu stellen berechtigt sind, gewissenhaft zu befriedigen.

Die lange Verzögerung, welche die Ausgabe dieses Bandes hat erfahren müssen, bitte ich namentlich auf Rechnung der Störungen zu setzen, die ein zweimaliger Wechsel des akademischen Lehramtes, der für mich dazwischen liegt, mit sich bringt. War ich in Gießen genöthigt diese Aufgabe, wie anderen dringenden literarischen Arbeiten, so insbesondere der ganz neuen Aufgabe nachzusetzen, welche mir die Vorlesungen über Dogmatik stellten, so hat mich die Berufung nach Erlangen zwar zur praktischen Theologie zurückgeführt, aber die hier mir allein obliegende Leitung der praktischen Seminare und Versorgung des akademischen Gottesdienstes, belasten mich auch mit einem so reichen Maße von Arbeit, daß es immer nur einzelne Mußestunden waren, die ich der Ausarbeitung dieses Bandes widmen konnte.

Die inzwischen immer dringender gewordenen Wünsche nach der Fortsetzung des Werkes haben mich endlich auch bewogen zu schnellerer Befriedigung, die erste Hälfte dieses Bandes für sich vorauszuschicken.

Katechese ist dieser Band betitelt, um die Aufgabe in eine den anderen Bänden, die unter dem Titel „Katechumenat" die kirchliche Erziehung und unter dem „Katechismus" den kirchlichen Lehrstoff behandeln, entsprechende Einheit des Begriffes zu fassen. Die Wahl dieser Benennung wird in der Einleitung gerechtfertigt. Zugleich findet man dort nähere Rechenschaft über die Eintheilung, nach welcher ich die katechetische Methodenlehre behandele. Was ich auf dem selbständigen Titel für dieses Heft, der leichteren Verständlichkeit wegen, als den biblischen Unterricht in der Volksschule, oder den „akroamatisch-positiven Bibelunterricht" bezeichnet habe, bildet im Zusammenhange des Systemes: die offenbarungsmäßig-positive Lehrart. Von ihr unterscheide ich die dialektisch-didaktische, als die entwickelnde Fragmethode, die katechetische Lehrart im engeren Sinne und nach hergebrachtem Sprachgebrauche. Als das dritte tritt das teleologisch-paränetische Moment im Unterrichte hinzu, eine Aufgabe von viel beschränkterem Umfange, die in der zweiten Hälfte des Bandes zugleich ihre Erledigung finden wird.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte bildet so den Hauptbestandtheil dieser Hälfte, der Natur der Sache nach der Hauptstoff des akroamatisch-positiven Religionsunterrichtes, und nach allgemein anerkanntem Principe in der Gegenwart der grundlegende Theil der Aufgabe.

Was für die ersten beiden Bände in dem Maße nicht gelten konnte, stand mir hier zu Gebote: eine reiche Fülle von Vorarbeiten. Der größere Einheitsboden auch ist mir zu wahrer Freude gewesen, obenan mit meinem verehrten Vorgänger in gemeinsamer Arbeit, den Herrn Dr. von Palmer in Tübingen. Lehrbücher von so gesegneter Verbreitung haben meine Concurrenz nicht zu fürchten. Dagegen bin ich bestrebt gewesen, den übrigen umfänglichen und zerstreuten Apparat, den die Gegenwart bietet, in kritisch gesichteter Uebersicht der werthvollsten Resultate so zusammengefaßt zu bieten, wie man es von einem Handbuche dieser Anlage zu erwarten berechtigt ist.

Namentlich aber mußte ich es für meine Aufgabe halten, das allgemein vernachlässigte Material der Entwickelung und Geschichte des Unterrichtes und seiner Methoden in biblischer Geschichte, Bibellesen, Bibelkunde u. s. w. zu geben, um herrschenden irrigen Vorstellungen die Macht und das Recht forterbender Traditionen abzuschneiden. Und es sind nicht nur die niederen Regionen empirischer Darstellungen, sondern Lehrbücher und Artikel mit dem Anspruch wissenschaftlichen Abschlusses, in denen die historisch unrichtigsten Vorstellungen und Behauptungen von diesem Unterrichtsgebiete cursieren. Wie ausnahmslos z. B. wird Hübner als erster Erfinder des biblischen Geschichtsunterrichtes bezeichnet, als wäre dieser Lehrzweig vor ihm eine terra plane incognita gewesen! Und was für irrige Vorstellungen herrschen über die Allgemeinheit der Bibelkunde und des Bibellesens in unmittelbarer Folge der Reformation! Die Sammlung der evangelischen Schulordnungen durch Vormbaum, eine Arbeit des respectabelsten Fleißes, befähigte seit Jahren schon zu anderem Urtheil, wenn nicht ohnehin die Quellen dafür zugänglich genug gewesen wären.

Wer einen Begriff hat von dem Umfange der Literatur, die der bewältigen muß, der sich auf diesen praktischen Gebieten nur einigermaßen sichere Uebersicht der factischen Zustände in den verschiedenen Epochen sichern will, der wird billiger noch über die Verzögerung meiner Arbeit denken, und die Mängel, die bei redlichstem Fleiße in derselben dem Kennerauge sich verrathen werden, milde beurtheilen.

Mein sehnlicher Wunsch ist es, in einer Zeit, wo die Lehrer der Volksschule, ein ehrwürdiger Stand in meinen Augen, vielfach den Einfluß der Kirche wie einen Druck zu empfinden geneigt sind, durch meine geringe Arbeit dazu beizutragen, daß der Segen gemeinsamen Dienstes der Kirche und der Schule allgemeiner wieder zum Bewußtsein komme.

Erlangen. Im Februar 1869.

D. B.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Früher als ich hoffen durfte, hat sich auch für diesen Theil meines Handbuches eine neue Auflage nöthig gemacht. Obgleich eine durchgreifende Umarbeitung mir nicht erforderlich schien, bin ich doch bestrebt gewesen, theils durch partienweise ganz neue Redaction, theils durch Berichtigungen im Einzelnen und Ergänzungen namentlich nach Seite der Literatur oder hervorragender neuer Thatsachen, wie der Württembergischen Verordnung über den Bibelunterricht, die Gelegenheit einer neuen Auflage möglichst vollständig auszunutzen.

Gottes Segen begleite diesen Band auch auf dem neuen Wege!

Erlangen. Im November 1873.

D. V.

Inhaltsverzeichniß.

Einleitung.

Erster Haupttheil.

Die offenbarungsmäßig-positive Lehrart.

Kapitel I.

Kapitel II.

Die heilige Geschichte als Hauptstoff des offenbarungsmäßig-positiven Unterrichtes (narratio).

Kapitel III.

Geschichte der Methode.

Kapitel IV.

Die Theorie des Unterrichtes.

Kapitel V.

Die Methode des Vortrages.

Zweiter Haupttheil.

Die Secundärstoffe.

Kapitel VI.

Der anderweite Schriftgebrauch.

* Anm. Man verbessere im Texte die Nummer 42 in 41.

Einleitung.

§. I.

Unter Katechese versteht man in neuerer Zeit den Einzelact und -Vollzug des katechetischen Unterrichtes, gleichbedeutend meist mit Katechisation. Im Unterschiede vom Unterrichtsstoffe, den man im 16. Jahrhundert obenan meinte, wo „Katechesis“, gleichbedeutend mit Katechismus, auf den Büchertiteln erschien (II, 1, 33 ff.), bezeichnet es nun die Unterrichtshandlung, das katechetische Unterrichten in einem Einzelvortrage. Wir halten diese Bahn der Entwicklung ein, entnehmen aber in unserer systematischen Darstellung den Begriff dieser letzteren Schranke insoweit, als wir überhaupt die drei Begriffe: Katechumenat, Katechismus, Katechese in eine der historischen Entwicklung derselben als Sprachbegriffe entsprechende Principstellung zu rücken versucht haben. Dann bezeichnet Katechumenat die anstaltliche Basis des kirchlich-christlichen Unterrichtes, der Katechismus den Stoff, die Katechese aber die Methode dieses Unterrichtes im Allgemeinen.

Sprachbegrifflich weist das Wort Katechismus sogut wie Katechesis auf den Unterricht als Handlung hin. Das bestätigt der Urgebrauch (II, 1, 33), und selbst bei der Feststellung von Katechismus als Büchertitel erhielt sich anfangs noch eine Vorstellung davon (Ebd. S. 35 f.). „Katechesis“ dagegen setzte sich durch den reichlichen technischen Gebrauch bei den Kirchenvätern von Anfang an dafür fest, wofür man es nun ausschließlich braucht, seit über katechet. Methode bewußter reflectiert wird. Im Alterthume bei Cyrill von Jerus., Chrysost. u. A. der Einzelvortrag an Katechumenen akroamatischer Natur: ists heut zu Tage so gut wie ausschließlich der Einzelact des Unterrichtes erotematischer Natur über religiöse Gegenstände, die der Sphäre der Katechumenen angehören. Der einzelne Unterrichtsact in seiner durch den Stoff und die persönlichen Objecte bestimmten Methode ist der gemeinsame Begriff. Wenn man diesen zum Methodenbegriffe des religiösen Unterrichtes überhaupt erweitert, wählt man nur den relativ geeignetsten Namen für den wahren Princip- und Sachbegriff, um den es sich handelt. Die Sache selbst wird damit falschen Schranken entnommen, in welche sie der mehr zufällig als principiell aufgegriffene Sprachgebrauch gebannt hielt. Da neben dem Begriffe Katechese immer

noch der der Katechisation für die methodische Einzelübung als solche übrig bleibt, kann man bei einem allgemeineren und principielleren Gebrauche des ersteren Wortes um so weniger über Gewaltthat und Gefahr des Mißverstandes klagen. Treten wir zuerst dem Sachbegriffe des Alterthumes näher.

---

§. II.

Zwei Hauptformen des altkirchlichen Katechumenenunterrichtes haben wir im Laufe der Untersuchung kennen gelernt. Es gab einen fortlaufenden Unterricht aus einer Reihe von Katechesen bestehend, die, unter sich zusammenhängend, als Ganzes den Stoff methodisch umfaßten. — So namentlich die Katechesen des Cyrill (I, 132 ff.). Daneben kommen Einzelvorträge vor, die für sich ein abgeschlossenes Ganze bilden, theils mehr paränetischer Art, besonders an die Neugetauften (II, 1, 62), theils lehrhafter Art, wo das ganze Taufsymbol oder die Summa des trinitarischen Glaubens in einem einzigen Lehrvortrage abgehandelt wurde, die im Abendlande vorherrschende Unterrichtsform (II, 1, 113 f.; vgl. I, 135); theils endlich überwiegend historischen Inhaltes, jene Grundform, die wir durch Augustins Vorbild vertreten finden, zu dem Zwecke, die Rudes d. h. solche, die sich eben erst zum Uebertritte zur christlichen Kirche meldeten, übersichtlich über den ganzen Heilsplan Gottes zu orientieren, von dem sie später als competentes eingehenden Unterricht erhalten sollten. Nur dieses letztere und das erstgenannte Unterrichtsverfahren betreffend haben sich zugleich principielle Bestimmungen über Sinn und Methode erhalten, die uns als erste Rechtfertigungsgründe für die Erweiterung des Begriffes „Katechese" dienen.

Augustin ist der Vertreter der Grundlegung mit Geschichte oder narratio. In seiner Anweisung de rudibus catechizandis (Opp. ed. Migne VI, 309 ff., vgl. meine Ausgabe: Vom Unterricht d. Anfänger im Christenthum, übers. v. Ficker. Leipzig 1862) faßt er die Katechese selbst als narratio, und stellt dieser die Wesensforderung, daß sie plena atque perfecta sei (cap. 3), d. h. in sich ein Ganzes bilde, übersichtlich vom Anfange bis zum Ende führend. Obgleich Einzelvortrag, hat dieser selbst Recht und Namen doch nur daher, daß er das Ganze vertritt. — Im Unterschiede davon, bestand namentlich im Morgenlande der Unterricht an die Competenten oder die Katechumenen auf letzter Stufe der Taufreife in einer Reihe von Einzelkatechesen. Aber auch hier finden wir das Einzelne nicht als Einzelnes, sondern nur als Bruchtheil eines Ganzen betrachtet, indem es als solcher einen nothwendigen und unentbehrlichen Baustein bilde. Dies wird von Cyrill geradezu als eigenthümlicher Begriff der Katechese aufgestellt. Den Unterschied der Katechese von der Homilie bezeichnet er eben dahin, daß die letztere je etwas Einzelnes für sich sei, weshalb man die nächste mit Frucht hören könne, auch wenn man die vorhergehende versäumt habe; der katechetische Unterricht dagegen bilde κατ' ἀκολουθίαν: „in

zusammenhängender Folge" ein Ganzes, so daß keine versäumt werden könne, ohne daß Faden und Einheit verloren werde. (Procatechesis §. 11, ed. Touttée. Venedig 1763. fol. 8.: „*νόμισόν μοι οἰκοδομίαν εἶναι τὴν κατήχησιν· ἐὰν μὴ βαθύνωμεν καὶ θεμέλιον θῶμεν· ἐὰν μὴ κατ' ἀκολουθίαν δεσμοῖς οἰκοδομῆς ἁρμολογήσωμεν τὸν δόμον, ἵνα μὴ εὑρεθῇ τι χαῦνον καὶ σαθρὰ γένηται ἡ οἰκοδομία, οὐδὲν ὄφελος οὐδὲ τοῦ προτέρου κόπου· ἀλλὰ δεῖ κατ' ἀκολουθίαν λίθον μὲν λίθῳ ἀκολουθεῖν καὶ γωνίαν γωνίᾳ ἕπεσθαι . .*.").

Beiden Grundformen katechetischen Unterrichtes im Alterthume liegt somit die Anschauung von einem zusammengehörigen Ganzen zu Grunde. Erst die vereinigten Einzelvorträge Cyrills ergeben die Idee der Katechese als eines Ganzen. Während der Einzelvollzug, als Erzählung oder didaktischer Vortrag, und — setzen wir nach unseren Vorstellungen hinzu — als akroamatischer Unterricht oder erotematische Entwicklung gedacht werden kann, entsteht der Einheitsbegriff Katechese dadurch, daß nur bei einem methodischen Fortschritte und Zusammenhange aller einzelnen Unterrichtsglieder und -Formen die Vollendung eines Lehrganzen und die Erreichung eines Unterrichtszieles ermöglicht wird. Es ist also nach dem Urbegriffe der Kirche nichts weniger als eine Willkühr, wenn man die Methode des gesammten Unterrichtes dieser Art: Katechese nennt und die Einzelformen des Vollzuges unter diesem Begriffe zusammenfaßt. Vielmehr gibt es kein anderes Mittel systematische Einheit bei der Fassung der gesammten Aufgabe zu bewahren, als diese Begriffe der zufälligen Beziehung, in welche sie der Sprachgebrauch versetzt hat, zu entnehmen, und sie auf ihre allgemeinere Bedeutung und originale Verwerthung zurückzuführen.

---

§. III.

Das erotematische Verfahren für sich das katechetische zu nennen, ist Willkühr nach Sprachgebrauch wie sachlicher Vorlage. Als Sprachgebrauch nach höchst zufälligen Anläßen, wie Abth. II näher zu zeigen ist, entstanden, beruht diese seit dem 18. Jahrhunderte erst bewußt eingebürgerte Neuerung auf einer einseitigen Verengerung der Aufgabe. So gewiß obenan der biblische Geschichtsunterricht einen wesentlichen Bestandtheil des christlichen Anfangsunterrichtes bildet, so gewiß gehören akroamatischer Vortrag und erzählendes Unterrichten zu dem, was nach ursprünglich kirchlichem Begriffe katechet. Unterweisung heißt und zu heißen ein Recht hat. Dasselbe gilt von dem memorativen Einprägen des katechetischen Stoffes. Nur eine bestimmte einzelne Aufgabe und Stufe des methodischen Unterrichtsfortschrittes deckt sich mit dem entwickelnden Fragverfahren, das man einseitigen Theorieen zu lieb, ausschließlich katechetisches Verfahren zu nennen sich gewöhnt hat. Bei der abschließenden Definition wird man daher, um Mißverständniß zu verhüten, der neuerdings einmal festgestellten Ansicht durch eine engere und praktisch-technische Begriffsfassung neben der weiteren principiellen Rechnung tragen können.

Die wissenschaftliche Aufgabe aber in Feststellung des wahren Begriffes der katechetischen Methode ist nur zur lösen, wenn man die allgemein pädagogischen Principien, mit denen die Auctoritäten im 18. Jahrhunderte meistentheils allein rechneten, mit den Stoffen und Zielen innerlich ausgleicht, in denen der Christenthumsunterricht als solcher sein besonderes Wesen hat. Der Mangel dieses Ausgleiches hat es in den meisten katechetischen Lehrbüchern zu keiner organischen Fassung und Eingliederung der Methode kommen lassen.

Die bewußte Reflexion über die Methode folgt in allen Wissenschaften der Auffindung des Stoffes nach (II, 1, 12 ff.). Andererseits schafft sich in der Unmittelbarkeit des Handelns jede principiell erfaßte Aufgabe ihre Methode; nur daß dieselbe von Anfang herein instinctiv, unreflectiert, in Unbewußtheit geübt wird. Der Unterschied der Aufgabe in den einzelnen Zeiten oder Gebieten begründet dann wol auch wesentliche Unterschiede und Fortschritte des methodischen Verfahrens. Das war bei der Katechese nothwendig der Fall, sobald statt der überwiegenden Rücksicht auf erwachsene Taufcandidaten in der alten Kirche, die getaufte Jugend Object des Unterrichtes wurde. Nicht eben der Stoff und theilweis nur die kirchlichen Veranstaltungen, wohl aber die Methode der Aneignung mußte in umfassender Weise davon berührt, resp. alteriert werden. Bewußter fing man in der Reformationszeit an, diesen Wechsel der Aufgabe zu begreifen. Man sieht daher auch in der Reformationszeit schon Frageverfahren mit dem Begriffe des Katechismus sich verschwistern; aber das bestimmende Interesse ist ein ganz anderes als in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Beide Zeiten aber ermangelten, wenn auch aus verschiedenen Ursachen doch in Gleiche der thatsächlichen Wirkung, des Sinnes für *Geschichte*. Die in der That pädagogisch bedingte Umgestaltung der Katechese im 18. Jahrhundert wußte mit dem, was für alle Pädagogen der Gegenwart einen Haupt- und Wesensfactor bildet, so gut wie gar nicht zu rechnen. Erst die Neuzeit hat erkannt, welchen Werth der *erzählende* Unterricht gerade für die Jugend hat. Der christliche Religionsunterricht datiert von daher eine wesentliche Veränderung. Aber wie man das entwickelnde Frageverfahren gut- oder übelwillig aus einer Epoche herübergenommen hat, die dem positiven Christenthume wesentlich entfremdet war, so gilt der pädagogische Gewinn der Neuzeit als Recht der biblischen Geschichte im christlichen Religionsunterricht, ohne daß die Systematiker oder Methodiker der Katechetik sich principiell über sein Recht auf den Namen der Katechese aus- und einzulassen pflegen. Die Herrschaft der Empirie ist kaum irgend unbestrittener als auf dem Gebiete der praktischen Theologie, soweit es sich nicht blos um den encyklopädischen Aufbau derselben handelt. — (Vgl. meine Vorlesung über: Die Entwicklung der Theologie zur Wissenschaft, insbesondere der praktischen. Leipzig 1867.)

In den Lehrbüchern der Katechetik gab man die längste Zeit nichts als Regeln und Anweisung zu gewandter Handhabung des Frageverfahrens — und die Beschränkung des letzteren auf religiöse Materien bildet bereits ein auszeichnendes Merkmal der besseren unter diesen Lehrbüchern. Die Rückkehr zum positiv christlichen Principe mußte sich dann zunächst in der erneuten Betonung des Stoffes vor der Methode kundgeben. So obenan die Katechetik von Friedr. Heinrich Chr. *Schwarz* (1818),

die vor anderen einen Wendepunct bezeichnet. Antipathie aber gegen das Fragverfahren überhaupt und Apathie gegen eingehendere Darstellung und Regelung der entwickelnden Methode ist seitdem ein Grundzug der Lehrbücher der Katechetik geblieben, die von gläubig-kirchlichem Standpuncte aus die Aufgabe fassen.

Aber offenbar wird so ein wesentlichster Theil der Aufgabe, die Methodenlehre selbst vernachlässigt, ein Mißgriff, der sich dadurch rächen muß, daß bei den Methodikern und Technikern die alten rationalistischen Voraussetzungen bewußt oder unbewußt fortwirken, obgleich dieselben in der wissenschaftlichen Theologie längst überwunden sind. Die Kluft namentlich, die zwischen der seminaristisch-katechetischen Lehrerbildung und Technik sowie zwischen den Anschauungen der Schule und dem allgemein verbreiteten praktischen Unvermögen der Theologen und geistlichen Schulinspectoren auf dem Gebiete der Katechese besteht, — diese Kluft von folgenreicher Bedeutung, ist obenan mit auf Rechnung der theologischen Behandlungsweise in den Lehrbüchern der Katechetik zu bringen.

Es fehlt zwar nicht an Lehrbüchern derselben positiv kirchlichen Richtung, die mit Ernst auf das Methodische eingehen und ihre Hauptaufgabe in eine durchgeführte Methodenlehre setzen, wie Lorenz Kraußold (Katechetik. Erlangen 1843) in verdienstlichster Weise damit vorgegangen ist. Aber auch damit kann es nicht gethan sein, daß kirchlich positive Männer dieselbe Werthschätzung gegen die Methode beweisen, wie früher nur die Vertreter einer gegen den kirchlich positiven Stoff gleichgiltigen Technik. Die systematische Lösung der Aufgabe muß vielmehr darin gefunden werden, daß einerseits die dem Christenthumsunterrichte an sich eigenthümliche und native Methode aufgefunden und dargestellt, und die letztere andererseits mit den allgemeinen Forderungen der Pädagogik und Didaktik ausgeglichen, beide aber in organischer Einheit ihrer Wechselbeziehungen dargestellt werden. Dafür liegen bisher nur unvollkommene Ansätze vor. Es fehlt an principieller Verknüpfung der katechetischen Methode mit dem kirchlichen Katechumenate und dem christlich-kirchlichen Katechismusstoffe (Vgl. I, S. 3 ff.).

---

§. IV.

Der christlich-kirchliche Lehrstoff hat seinen Grundcharakter an der geschichtlichen Positivität. Die objective Auctorität des Offenbarungscharakters, den das Christenthum in Anspruch nimmt, muß daher in der Lehrweise derselben seinen Ausdruck finden, wenn die Methode dem Stoffe entsprechen und nicht factisch durch sie der Eindruck und die Wirkung aufgehoben werden soll, die thetisch für die Vorlage als Offenbarungsstoff in Anspruch genommen werden. Die Formen der unterrichtlichen Ueberlieferung und Aneignung, die sich daraus für den Christenthumsunterricht ergeben, sind leicht zu bestimmen. Wir geben sie in diesem Theile unserer Methodenlehre. Er fordert daher mit Nothwendigkeit den Namen der offenbarungsmäßig-positiven Unterrichtsform, und als Grundlegung und Basis der christlichen Glaubenserkenntniß die erste Stelle, sowol in der Methodenlehre wie überall im Einzelnen des Unterrichtsverfahrens.

---

§. V.

Wie der christlich-kirchliche Lehrstoff die Basis und Grundlegung in der Methode bestimmt, so weist der christlich-kirchliche Katechumenat hin auf das Ziel. Der katechetische als der christlich-kirchliche Unterricht verfolgt als bestimmtes und specifisches Ziel die Erreichung nicht irgendwelcher rein menschlichen Erkenntniß- und Reifestufe, sondern die Erreichung der christlichen Mündigkeit, d. i. die Reifestufe der vollen und bewußten Gliedschaft an der Kirche Christi innerhalb der entsprechenden Bekenntnißkirche. Eine sittlich erziehende Seite des Verfahrens tritt damit neben die rein unterrichtliche Aufgabe im Allgemeinen, wie neben jene göttlich und menschlich auctoritative Grundlegung, die den ersten Theil der Methodenlehre charakterisiert. Beherrscht aber wird dies sittlich erziehende Verfahren von dem teleologischen Momente. Beides endlich kommt hier nicht als Erziehungsmaßregel in Betracht; denn davon handelt die Katechumenatslehre (vgl. I): sondern als Formen, Methoden und Bedingtheiten des Unterichtes, die wir unter dem Namen der teleologisch-paränetischen Unterrichtsform zusammenfassen. Die nähere Darlegung ist dem dritten Theile der katechetischen Methodenlehre vorbehalten; denn im Wesen der teleologischen Beziehung liegt es, daß dieser Stoff dem letzten Theile zuzuweisen ist vgl. Abth. II, 2 S. 575 ff.

---

§. VI.

Zwischen diese beiden Theile der Methodenlehre tritt die centrale Aufgabe des Unterrichtes, die in der geistigen Aneignung des gegebenen Stoffes für das bestimmte Ziel enthalten ist. Der offenbarungsmäßig gegebene und dem entsprechend auctoritativ zu übermittelnde Stoff soll erkenntnißmäßig angeeigneter Geistesbesitz des Subjectes werden und in dem Subjecte zu derjenigen Ueberzeugungsgewißheit ausreifen, ohne welche die kirchliche Person- und Bekenntnißentscheidung keine innere Wahrheit hätte. Auch dieses letztere Ausreifen kann nie durch Paränese allein gewirkt werden, sondern hat eine eigentlich didaktische Aneignung des Lehr- und Glaubensstoffes zur Voraussetzung, so gewiß der subjectiv christliche Glaube objectiv auf biblisch kirchlicher Lehre beruht. Indem aber dieses Aneignen des objectiven Stoffes nur auf dem Wege der Umsetzung in subjectives Erkennen sich vollziehen kann, handelt es sich hier um die bestimmte Form didaktischen Verfahrens, die man als die dialektische zu bezeichnen hat. Das dialektisch-didaktische Verfahren tritt daher

als mittler und für das Unterrichtsverfahren wesentlichster Theil der katechetischen **Methodenlehre** zu jenen beiden, und man erkennt leicht, daß das specifisch sogenannte katechetische Fragverfahren hier seine organische Stelle in der principiell gefaßten Methodenlehre der Katechese findet.

---

§. VII.

Die Trilogie von Basis, Vermittlung und Telos, wie sie unserer Eintheilung zu Grunde liegt, kann dadurch, daß sie ein Grundgesetz alles Denkens und aller Methode wiederspiegelt, offenbar nicht gerade discreditiert erscheinen. Die Originalität ihrer Ableitung aus dem Wesen des Christenthumsunterrichtes hat sich eben nur an dem specifischen Charakter zu bewähren, den hier Basis, Aneignung und Telos tragen, sowie daran, daß nicht nur kunst- und zwanglos der gesammte Umfang der Methodenlehre diesen drei Theilen sich eingliedert, sondern die Nothwendigkeit ihrer Aufstellung und Reihenfolge sich auch im Einzelnen aus der Natur unserer specifischen Aufgabe erhärten läßt.

---

§. VIII.

Nennen wir diese Methodenlehre in dem gesammten Umfange „Katechese“, so ergibt sich für diesen dritten Hauptheil des gesammten Systemes der Katechetik folgende allgemeine Definition: „**Der Begriff Katechese befaßt das gesammte kirchliche Unterrichtsverfahren, durch welches den kirchlich Unmündigen der positive Lehrstoff christlicher Offenbarung in dem Umfange und Maße erkenntnißmäßig angeeignet wird, daß sie befähigt werden in eigener Ueberzeugung und mit vollem Bewußtsein der erforderlichen Personentscheidung ihren kirchlichen Gliedschaftszusammenhang bekenntnißmäßig zu bethätigen und an der weiteren Aufgabe wechselseitiger Erbauung der Kirchenglieder** (Cultus und Homilie) **selbstthätig Antheil zu nehmen.**“

Ihre Rechtfertigung muß diese Definition im Einzelnen in der richtigen Fassung und Gliederung der verschiedenen Disciplinen der praktischen Theologie als Kirchenthätigkeiten finden. Davon hat daher die systematische Fassung der Katechetik auszugehen (I, S. 26 ff.). Dort ist die Stelle der Katechetik als Vorbedingung für Homiletik und Cultuslehre zu erweisen versucht worden (S. 51 ff.). Daraus erklärt sich das letzte Moment in der gegebenen Definition, dessen Nothwendigkeit daraus erkannt wird, daß auch die Predigt oder die Homilie noch Christenthumsunterricht enthält,

und die Grenze der specifisch katechetischen Unterweisung näher bestimmt sein will. Im Uebrigen entscheidet über Recht und Inhalt unserer Definition die Grundfrage, ob Katechetik eine pädagogische oder eine theologische Disciplin ist. Ist dies entschieden (vgl. I, 10 ff.), dann bedarf es nur des Vergleiches dieser Definition der Katechese mit dem am Anfange des Systemes gegebenen Begriff der Katechetik (I, S. 10), um in diesem den allgemeinen Rahmen für die besondere Aufgabe und nähere Bestimmung der Katechese zu erkennen. Wie dort aber ein doppelter Begriff von Katechetik als nothwendige Concession an den einmal eingebürgerten Sprachgebrauch erschien, so wird hier nach §. 3 ebenso eine engere Definition von dem was unter Katechese gemeinhin verstanden wird nicht zu umgehen sein.

Auch Palmer erweitert den Begriff der „Katechese“; aber auf die gesammte Thätigkeit der Kirche im Katechumenate, die erziehende wie die unterrichtende. „Die Katechese ist diejenige Thätigkeit der Kirche, in welcher sie durch das in ihr gesetzte Lehramt die von ihr getaufte Jugend mittelst gemeinsamer (?) Unterweisung in der kirchlichen Lehre und gemeinsamer (?) Erziehung fürs kirchliche Leben soweit heranbildet, um sie auf den Grund ihres Bekenntnisses einsegnen und an allen Gütern der Gemeinde Jesu Christi Theil nehmen lassen zu können.“ — Sachlich ist dagegen nicht viel einzuwenden. Vielmehr liegt darin die erste umfassende Rückkehr zur historischen Basis des Katechumenates ausgesprochen. Aber formell kann zunächst niemand sich diese Definition aneignen, der zwischen Katechumenat, Katechismus und Katechese unterscheidet; denn er muß folgerichtig die Erziehung jenem ersten Theile zuweisen und die Katechese dem Katechismus parallel als Form neben dem Stoffe des Unterrichtes behandeln. Aber auch dem Sprachgebrauche und gerade dem ursprünglichen wird Gewalt angethan, wenn man Katechese über das unmittelbare Unterrichtsgebiet hinaus erweitert. Nicht einmal von der Nebenbedeutung der Einschärfung und Zurechtweisung, die sich bei catechismus (vgl. das griechische κατηχίζω) nachweisen läßt (II, 1, 33), zeigt κατηχέω und κατήχησις eine Spur. Auch wenn man den Begriff über die Einzelhandlung des Unterrichtes auf das Ganze der christlichen Anfangsunterweisung erweitern zu dürfen glaubt, wofür wir Palmer mit Freuden als zustimmenden Zeugen aufrufen, wird durch die Beschränkung auf die unterrichtliche Bereitung immer noch der nothwendige Einheitsboden mit dem unmittelbaren Handlungsbegriffe: „Katechesieren“ gewahrt, den man dann nur auf den engeren Begriff der Kunstform einzuschränken hat. Dann kann man Katechese und Katechisation unterscheiden, wie es von Thilo geschieht (vgl. Schmid, Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens III, 878), der wesentlich gleichartig mit uns definiert: „So ist die Katechese in ihrer Grundgestalt Unterweisung, d. h. Unterricht, mit der Absicht, den Einzelnen in die Lebensgestalt der Kirche ... einzuführen ...“ Ebenso unterschied schon Schwarz (a. a. O. S. 1 f.), „die Katechisirkunst“ als „eine Lehrform durch Frage und Antwort zu unterrichten“ und die „Katechese“ als „Unterricht in der christlichen Lehre — für Anfänger.“ Vgl. Kraußold a. a. O. S. 2 ff.

---

§. IX.

Neben jener allgemeinen und allein principiellen Definition der Katechese wird eine engere erforderlich und berechtigt sein, obgleich der

einmal festgestellte Sprachgebrauch von dem fragweisen als dem eigentlich katechetischen Unterrichte, soweit er überhaupt zur Sache trifft, sich nur mit einem Theile des katechetischen Gesammtverfahrens deckt. Berechtigt kann man eine solche Specialdefinition insofern nennen, als Katechese auch den Alten ursprünglich die einzelne Unterrichtshandlung bedeutete, und man jeder in einer vollständigen Fragentwicklung durchgeführten Unterrichtshandlung den Namen der Kunstkatechese mit Recht geben kann, sobald ihr, zur organischen Ausprägung der Gesammtaufgabe in einem Einzelacte, neben der dialektischen Fragentwicklung auch das positiv-offenbarungmäßige und das teleologisch-paränetische Moment nicht fehlen. Eine solche Katechese, oder unterscheidend zu reden: Katechisation, mag man definieren als: die Kunstform christlich-kirchlichen Unterrichtes, mittelst welcher von gegebenen Erkenntnißvoraussetzungen und Unterlagen aus, durch eine fragweise Entwicklung der Begriffe christliche Lehrsätze dem Fassungsvermögen kirchlich Unmündiger so nahe gebracht und innerlich angeeignet werden, daß dieselben als befähigt gelten können, sie als eigenen Erkenntnißbesitz auszusprechen und sittlich zu bewähren."

Katechisation ist der kunstmäßige Einzelvollzug der Katechese. Mit Recht mag man bei ihr die frag- oder gesprächsweise Entwicklung betonen, weil nach § 6 in der That die dialektisch-didaktische Aneignung die centrale Methode des eigentlichen Lehrverfahrens auch für den Christenthumsunterricht ist, und der pädagogisch geeignetste Vollzug des letzteren in der That der Unterricht durch Frage und Antwort genannt werden muß. Den Charakter des Christenthumsunterrichtes aber bewahrt ein solches Lehrgespräch nicht nur dadurch, daß es von christlichen Stoffen handelt, sondern dann nur, wenn es auch Form und Geist dieses Stoffes wiederspiegelt, d. h. wenn es nicht in dialektischer Entwicklung aufgeht, sondern den Stoff als einen göttlich gegebenen auch in der Form auctoritativ vermittelt erkennen läßt und darstellt, und ebenso andererseits die Beziehung des Unterrichtes auf die geistliche und kirchliche Personbestimmung nicht vermissen läßt. Eine wahre Katechese muß mit anderen Worten, wenn sie der Kunst des Christenthumsunterrichtes gemäß sein will, neben der dialektischen Entwicklung Momente positiven Lehrens und praktischer Paränese enthalten, sonst verfällt sie in die Afterkunst und geistige Klopffechterei des Sokratisierens. So bestätigt der richtige Begriff der Einzelkatechese als wahre Kunstform, was oben über die drei nothwendigen Grundformen der Katechese als des gesammten Christenthumsunterrichtes zu sagen war.

Darin scheiden sich die Wege der früheren sokratisch gerichteten Lehrbücher der Katechetik und der unter dem Einflusse der kirchlichen Erneuerung sich neugestaltenden theologischen Katechetik.

Statt einer unfruchtbaren und vollständig nicht herzustellenden Literaturgeschichte der Katechetik geben wir hier zum Schlusse der Einleitung eine Uebersicht der Definitionen aus den hervorragendsten Lehrbüchern.

Man kann drei Hauptclassen unterscheiden:

A. Die rein formale Definition von Katechetik als fragweisem Unterrichte mit Identificierung von Sokratik und Katechetik. — Mosheim, der das Verfahren mehr beschreibt als daß er eine Definition der Sache gäbe (s. u.), darf als Urheber dieser Richtung angesehen werden. Sein Schüler Peter Miller, Anweisung zur Katechisirkunst 1778, beförderte hauptsächlich die Ansicht, daß Sokratik das Wesen der katechetischen Kunstform sei („die bequemste und zugleich unterhaltendste Art des Religionsunterrichtes ist die vertrauliche Unterredung"). „Seit dem Jahre 1710 bis auf unsre Zeit", sagt Gräffe (Sokratik [1790] 3. Aufl. S. 473), „wurde es immer gewöhnlicher in den Schriften, die von Erziehung und Unterricht handelten, des Sokrates und seiner Lehrart Erwähnung zu thun." Gräffe's eigener Vorgang in der begrifflichen Unterscheidung von Sokratik und Katechetik schlug nicht durch. Er bestand in der That auch nur in der Anwendung derselben Sache und Methode auf ein besonderes Gebiet. Wie Kant es nannte „socratisch katechisieren" (Metaphysische Anfangsgründe der Naturlehre. Vorrede), so wars Zeitbegriff. In Breslau erschien 1783 das Buch eines Ungenannten: „Etwas von der katechetischen Methode und ihrer Aehnlichkeit mit der socratischen." Schwarz, dessen Katechetik bereits als eine epochebildende Wendung zu bezeichnen war (S. 4), erklärte in seiner Schrift, Religiosität, was sie sein soll rc. Gießen 1793 noch: „die socratische Lehrart für die zweckmäßigste". Seine Katechetik war eine Art zweiter Auflage jener Schrift, aber von völlig veränderten Standpuncte.

In Herder's Katechismus wird „der Unterricht zum Gebrauch der katechetischen Erklärung mit der Definition eröffnet: „Katechisiren heißt durch Frag' und Antwort einen mündlichen Unterricht ertheilen." Das bleibt die Grundform in diesem Kreise, namentlich durch Dinter's Auctorität getragen. An der Spitze seiner „vorzüglichsten Regeln der Katechetik" (s. 1800 —; 13. Aufl. 1861) liest man: „Katechisiren heißt Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten." Wolfrath (Versuch eines Lehrbuches der allgemeinen Katechetik und Didactik. Lemgo 1807) erklärt sich (S. 2 f.) principiell dahin, daß es nur „eine Katechetik geben könne, die formelle" und unterscheidet eine „besondere Katechetik" nur soweit als sie „die verschiedene Anwendung der allgemeinen Regeln, die bei jedem gesprächsweisen Vortrage zu beobachten sind, auf das Eigenthümliche und Unterscheidende einzelner wissenschaftlicher Gegenstände angibt." Nicht einmal den Unterschied von Anfängern und Unterrichteten erkennt er für begriffsbestimmend. — Darin weicht C. Carstensen von ihm ab (Handlung der Katechetik. Altona 1821 — ein Commentar zu H. Müller's Lehrbuch. I, S. 40); definiert aber im übrigen ebenso formal: „Die Katechisation ist ein belehrendes Wechselgespräch, das ein Lehrer mit solchen anstellt, die noch eines die Kraft bildenden Unterrichtes bedürfen — die noch nicht selbst zu denken verstehen." Summarisch endlich erklärt Gotth. Hartung in seiner Katechetenschule. Leipzig 1827. I, S. 2: „Katechisieren heißt ein für alle Mal nichts anders als durch Fragen unterrichten." Seine Katechetenschule soll daher „eine praktische Anweisung sein, die fragende Lehrart richtig kennen und anwenden zu lernen, ohne alle besondere Rücksicht auf einzelne bestimmte Unterrichtsgegenstände." — So hat sich der Begriff, wenn auch vereinzelter, bis auf die Neuzeit erhalten. Plato's Definition (Lehrbuch der Katechetik. Leipzig 1853.

S. 12) gaben wir bereits früher Bd. I, 13. Vgl. ähnlich Christian Koch, Pädagogik und Katechetik. Marburg 1832. S. 43. Augustin Keller (Anleitung zum katechetischen Unterricht. Aarau 1851) dehnt seine Aufgabe auf einen allgemeinen Denk- und Sprachunterricht aus, gemäß der Begriffsbestimmung, daß „Katechese diejenige Art der Unterweisung bedeute, welche bei Anfängen und Anfängern angewendet, in Fragen und Antworten vor sich geht." Katechetische Methode wird so zur allgemeinen Methode des Elementarunterrichtes. I, S. 3. — Heinr. Geyer, der seiner kurzen Anleitung den Titel der: „christlichen Katechetik" (Frankfurt a/M. 1857) gegeben, beläßt die Begriffsbestimmung doch in der Unklarheit, daß „Katechet ein Fraglehrer" heiße, „besonders in der Religion, obwohl diese Unterrichtsweise bei jedem andern Unterricht mit Nutzen angewendet wird." Katechisieren heißt daher nach ihm auch kurzweg: „einen Unterricht durch Fragen und Antwort ertheilen" (S. 54). Vgl. auch eine Anzahl älterer Definitionen, die hierher gehören, bei Thierbach, Lehrbuch der Katechetik. Hannover 1830. S. 38 f. u. dergl. Nachweise bei Gräffe, Grundriß der allgemeinen Katechetik. Göttingen 1796. S. 7 f.

B. Die Definitionen der Katechetik als formaler Fragmethode aber im Unterschiede von der Sokratik ausschließlich auf den religiösen Unterricht beschränkt. Der älteste Gebrauch des Wortes Katechetik kannte keine andere Anwendung. Der Name der Methodenlehre entstammt der christlich-kirchlichen Unterrichtssphäre. So lange man noch unter catechizare nur die Handhabung der Tauffragen verstand (vgl. Bd. I, 24 f. und II, 1, 37 ff.), konnte freilich von einer ars catechetica als solcher nicht die Rede sein. Von Gregor von Nyssa her kennt man zwar einen λόγος κατηχητικός, aber der Begriff „τέχνη κατηχητική" ist mir nirgends begegnet. Gerson redet zuerst in einem verwandten Zusammenhange von einer ars obstetricandi spiritualis, einer geistlichen Hebammenkunst, s. Abth. II.

Auch die Idee des „catechismus", wie ihn die Reformationszeit ausbildete als Handlung im Katechismusexamen, wie als Buch (II, 1, 32 ff.) erweckte noch nicht Begriff und Bedürfniß einer Katechetik als Kunstlehre. Der Name zwar methodus catechetica tritt ziemlich früh auf. Der Marburger Prof. Joh. Ferinarius gab 1587: capita pietatis christianae heraus, von denen auf dem Titel bemerkt wird „catechetica methodo explicata", womit sich Trotzendorf's methodus doctrinae catecheticae (1570) vergleichen läßt[1]). Aber dergleichen wollte nicht mehr besagen, als daß man nach Katechismusart die Lehre abhandele, in Form eines Lehrexamens, wie man es später geradezu nannte (Vgl. Joh. Casp. Finckii examen catecheticum. Giessen 1695). Ebendahin zielt der im 17. Jahrh. gebräuchliche Name: Praxis catechetica oder catechistica von Caselius, von Balth. Köpken u. A. (vgl. unter den Katholiken Placid. Spies, praxis catechistica. Kempten 1673 — ein lebensvolles Büchlein). Oder es wurde bereits die Zergliederungsmethode damit näher angedeutet, vgl. Anatomia catechetica (von Gottlieb Unger. Budissin 1732; Mich. Zweifel. Nürnberg 1689). — Alles nur Titel für den Katechismusstoff selbst, der in Frage und Antwort zerlegt wurde.

Die ältesten Bücher, die zugleich von der Methode handeln, begnügen sich mit dem Handlungsbegriffe, wie Hyperius, de catechesi libellus 1570; vgl. katholischer Seits Gedeon Forster, epistola paraenetica de necessitate, utilitate et

---

1) Eine methodus catechizandi simplex erwähnt Langemack (histor. catech. III, 45 f.) von dem Generalsup. Hektor Mithobius, † 1655.

praestantia catecheseos. Amberg 1664 — wesentlich auf die kirchlichen Katechisationen sich beschränkend. Oder sie reden von der informatio catechetica wie Bayeri aphorismi 1698; von einer institutio catechetica wie J. A. Schmidii diss. Helmst. 1701. Am nächsten kommt eine interessante katholische Schrift dem technischen Begriffe: S. J. Neumayr, Rhetorica catechetica. Aug. Vind. & Frib. 1766. — Der Titel: „Katechisationsmethode" wird kaum vor Sam. Christ. Teuber (Braunschweig 1716) aufzuweisen sein[1]), ist aber bei ihm noch ganz, wie im 16. Jahrhundert der lateinische Titel (s. oben), zu verstehen. Es ist eine Katechismusauslegung nur in ziemlich gehäuften und kurzen Fragen.

Oder man behandelt die Kunstlehre als Eigenschaftslehre des wahren Katecheten. So die Bücher von Herm. Joachim Hahn (Gründlich unterrichtender Katechet. Dresden 1710, 1713, 1719), Donatus (Mühsamer doch erbaulicher Catecheta 1715); vor Allem: Joh. Jac. Rambach, Wohlunterrichteter Katechet. Jena 1722 (9. Aufl. 1755), das erste vollständige und systematisch angelegte Lehrbuch der Katechetik, von dem Ferd. Breckling, modus catechizandi, (Amsterdam, in der zweiten Aufl. 1755) nur einen Auszug als Anhang gibt. Denn für sich selbst ist auch Breckling's Buch, in der ersten Ausgabe (1662), nichts als eine praktische Ausführung des Katechismusstoffes.

Am nächsten dem Ausdrucke kam Christ. Matth. Seidel (Past. praepos. zu Berlin) mit seiner „Anweisung zum rechten catechisiren" u. s. w. Stendal, zuerst 1708 (4. Aufl. 1723), obgleich auch bei diesem Buche die materiale Auslegung die Hauptsache bleibt. Vieles wird aus Luthers Werken und dem Cat. major beigebracht, und die Regeln für das katechisieren selbst behandeln das Fragverfahren sogut wie gar nicht; aber doch ergibt sich Zweck und Meinung daraus, daß nicht die Fragen für sich sondern das Zergliederungsverfahren (s. u.) für das Wesen der damaligen Katechisierkunst galt, wie auf dem Titel gleich die Bemerkung ergibt: „wie man . . . den Katechismum . . . in die kleinsten Fragen und Betrachtungen catechetice zergliedern könne." Die Erklärung des kleinen Katechismus von demselben (Stendal 1713) enthält in der Vorrede auch Bemerkungen zur Methode (1732. 3. Aufl.). Mehr zur Sache trifft die spätere Schrift von Christoph Thimotheus Seidel (Abt in Königslutter): „In der Erfahrung gegründete Anweisung, welches die wahre Methode zu katechisiren sei." (2. Aufl. Helmstädt 1748[2]). Endlich gehören hierher neben Anderen, die man bei Gräffe a. a. O. angeführt findet, Joh. Maukisch, gemeine Nachricht wie man die Jugend zu Hause und in den Schulen den Katechismum . . . ausfragen könne. Danzig 1653, mit einer Katechisationsprobe S. 13, und Leonh. Bohnerus, institutiones theologiae catecheticae. Altorf. 1727 bes. cap. III f. Ueber Ge. Friedr. Seiler s. u.

Endlich waren es die akademischen Würden und Thätigkeiten für unsere Disciplin, deren verschiedene Bezeichnungen wesentlich zur Herausbildung des technischen

1) Nicht zu verwechseln mit diesem Teuber, der 1739 als Generalsup. des Fürstenthumes Halberstadt starb, ist Christ. Andr. T. Pastor u. Insp. zu Dedeleben, von dem Gräffe (Katechetik. S. 338) ein Schriftchen: erbaul. Katechisationsmethode. Wolfenbüttel 1747 angeführt, eine Exemplification, wie es scheint, an der sechsten Bitte. Derselbe hatte schon 1740 Sätze zu einer erbaul. Visitationspredigt und Katechisationsmethode veröffentlicht. Vgl. Acta hist. eccl. VII, 113 ff.

2) Ueber Ambros. Wirth's Anweisung rc.; vgl. Hirsch, Verdienste der Stadt Nürnberg um den Katechismum Lutheri rc. 1752. S. 56.

Begriffes „Katechetik“ und zu bestimmterer Fassung der Aufgabe beitrugen. Ausführliche Nachrichten darüber findet man bei Langemack, a. a. O. S. 162 ff. Rostock war schon 1573 damit vorangegangen einen Professor catecheseos christianae zu bestellen. Ebenso war Hottinger in Zürich Prof. theol. catecheticae. Zu Zerbst ward 1582 am Gymnasium ein Prof. catecheticus bestellt. Joh. Andr. Schmid hielt in Helmstädt Vorlesungen über Katechisationsmethode; dasselbe that Fecht in den Jahren 1669—1716 in Rostock, Bayer u. A. in Jena, der Abt Seidel in Helmstädt, Förtsch in Göttingen. — Seit 1730 wurden in verschiedenen Landeskirchen beim Examen von den Candidaten Proben im Katechisieren gefordert (Vgl. Gräffe, Katechetik. S. 305 f. u. mehr Abth. 2).

Als Begriff stand so überall fest: die fragweise Behandlung des Katechismus im Dienste des religiösen Schul- und Katechumenenunterrichtes. Dabei war ein ganz anderes historisches Verständniß der Aufgabe und ihrer Ausübung gesichert, als es sich später bei denen findet, die Mosheim's Anregung für das sokratisierende Katechisieren folgen. Der alte Rambach geht in seinem Katecheten (9. Aufl. 1755. S. 27 ff.) von dem Sprachbegriffe und der altkirchlichen Institution des Katechumenates aus, wie wir Bd. I gethan. Ists auch irrthümlich, wenn er aus dem ursprünglichen Sprachbegriffe die Bedeutung des Unterrichtes in Frage und Antwort ableiten zu können meint, so hält er doch mit großer Klarheit die doppelte Definition aufrecht: „einen in der Erkenntniß der göttlichen Wahrheiten“ näher: „den ersten nöthigsten Grundwahrheiten unterweisen“ (S. 29), und daneben die speciellere: „einen in den Grundwahrheiten des Christenthums durch Frage und Antwort unterrichten“ (S. 28, vgl. 41).

Einen Schritt weiter ging die Folgezeit, gestellt schon unter die Einflüsse, die von Mosheim und Wolf auf die Methode geübt wurden (s. u.). Man fing an katechisieren und examinieren im Begriffe selbst zu unterscheiden. Auf der Basis der Beschränkung von Katechese auf den religiösen Unterricht findet sich dies bei Siegm. Jak. Baumgarten klar ausgesprochen, der im Anhange zu seiner Erläuterung des kleinen Katechismus Luthers (1. Ausarbtg. 1749) eine Anweisung „von der Methode zum katechisiren“ gibt; vgl. 3. Aufl. v. Kirchner, Halle 1764. S. 513 ff. Katechisiren wird dort definiert: „jemanden durch Frage und Antwort — in den nöthigen Wahrheiten des Heils — unterrichten.“ „Folglich“, fährt Baumgarten fort, „ist das Katechisiren vom Examiniren unterschieden, als bei welchem letztern der Zweck nicht eigentlich der Unterricht der Antwortenden, sondern die Ausforschung ihrer Erkenntniß ist.“ Das hat weiter die Folge für die Begriffsbestimmung, daß, da Unterricht die Hauptsache ist, neben dem Specifikum der Katechese „abwechselnder Fragen und Antworten“, Alles als brauchbar zum Katechisieren mit herbeigezogen wird „was überhaupt zum Unterrichte oder Vortrage bequem ist“ (S. 513). —

Am consequentesten und schärfsten hat Daub (Lehrbuch der Katechetik. Frankf. a/M. 1801) diesem Unterschiede Ausdruck gegeben. „Sokratisch“ nennt er S. 6 den Unterricht, wo „der Lehrer das mitzutheilende Erkenntniß der Vernunft des Schülers so abfrägt, daß es scheint als sei dieser schon vor der Mittheilung im Besitz desselben gewesen; katechetisch dagegen, wo der Lehrer das schon mitgetheilte Erkenntniß dem Gedächtniß des Schülers abfrägt, theils in der Absicht, es dem Gedächtniß selbst tief und fest einzuprägen . . . theils um durchs Abfragen Gelegenheit zu erhalten, neue Erkenntnisse beizubringen.“

In dieser Bahn war wesentlich auch J. C. G. Liebe vorgeschritten, wenn er in der Vorrede zu seiner Anleitung zu Gesprächen über die Religion mit Unmündigen. Weißenfels und Leipzig 1792 S. VII. sagt: „So sehr ich auch von dem Nutzen der Sokratischen Methode überzeugt bin, so glaube ich doch, daß die wenigsten Lehrer Geschicklichkeit genug besitzen, sie überall bei dem Religionsunterrichte anzuwenden ... Weit weniger Mühe und Kunst erfordert das eigentliche Katechisiren oder auch ein zusammenhängender Vortrag. Die meisten Lehrbücher sind zur katechetischen Methode eingerichtet (der Verf. versteht darunter das in den Lehrbüchern noch vorherrschende Zergliederungsverfahren). Allein ich glaube, daß es besser sei, wenn man abwechselt, und bald durch Fragen Kinder auf die beabsichtigten Vorstellungen bringt (Entwicklung ist also mit einbedacht), bald eine Lehre oder Vorschrift vorträgt und die darin enthaltnen Begriffe zergliedert und auch bisweilen, doch nur bei Ermahnungen und Warnungen, ununterbrochen redet."

Zwei Jahre früher war bereits die erste Auflage von Gräffe's Sokratik erschienen, und daß dieser nun unterschieden davon 1795 als selbständiges Lehrbuch eine allgemeine Katechetik folgen ließ, konnte wesentlich zur Sonderung der Gebiete wenigstens, wenn auch nicht der Unterrichtsweisen helfen. Es war nicht das erste Mal daß der Name der Disciplin, in ihrer besonderen Bedeutung auftrat. In Göttingen selbst war 1793 von einem Prediger im Corvey'schen, Heinr. Theod. Ludw. Schnorr, eine Anweisung für Kinderlehrer unter dem Titel „Katechetik" erschienen. Niemeyer braucht bereits in den früheren Auflagen (3. Aufl. 1795) seines Handbuches für christliche Religions-Lehrer die Bezeichnung „Katechetik" neben Homiletik. Gottfr. Leberecht Masius aber ließ schon 1787 (Cöthen) ein Methodenbuch unter dem Titel „Zergliederungskunst und Katechetik" ausgehen. Früher habe ich ihn nicht gebraucht gefunden. Die eigentliche Bildungsstätte des technischen Begriffes waren aber unzweifelhaft die Universitäten, in deren Lectionsverzeichnissen seit den siebziger und achtziger Jahren „Katechetik" eine immer allgemeiner geführte Rubrik wurde (vgl. Schmid, Katechet. Handb. 2. Aufl. I, 72 f.).

Nach dieser Uebersicht des Entwickelungsganges werden wenige Definitionsproben für diese Classe genügen. Wo in Lehrbüchern der praktischen Theologie die Katechetik in unmittelbarem Zusammenhange mit der Homiletik behandelt wird, ist von vorn herein über die Definition entschieden. Vorbereitet schon durch ältere, wie Deyling u. A., geschieht es mit Benutzung der technischen Namen seit Rösselt und Niemeyer so gut wie allgemein. Es hat dann wenig auf sich, wenn Anfangs die Definitionen so unvollkommen ausfielen wie z. B. bei Niemeyer: „Der Prediger unterrichtet gewöhnlich in zusammenhängenden Reden ... Zuweilen aber ist sein Unterricht katechetisch d. i. er lehrt durch Fragen und Antworten." (3. Aufl. II. S. 202) vgl. Schwarz, der christliche Religionslehrer. Gießen 1809 II. S. 214: „die Theorie des belehrenden Vortrags — entweder der zusammenhängende Redevortrag — Homiletik, oder der unterbrochene — „Katechetik." Das handelnde Subject bleibt immer der „Prediger" oder „Religionslehrer" als solcher, das Gebiet der religiöse Unterricht. Auf derselben Stufe steht noch im J. 1830 Ernst Thierbach in s. Lehrbuch der Katechetik (Hannover) S. 4 f.

Schulgerechter definiert Gräffe (Grundriß 1796. S. 6 f.): „Katechetik ist eine Wissenschaft der Regeln wie die Katechisationen eingerichtet werden müssen" — „Katechisation (aber) ist nichts anders, als eine Unterweisung der Anfänger und

Ungeübten, welche vermittelst der Fragen und Antworten eine überzeugende und heilsame Erkenntniß der Religionswahrheiten in die Seele leitet." — Joh. Wilh. Schmid, Katechetisches Handbuch z. Gebr. f. akad. Vorless. u. Uebb. 2. Aufl. Jena 1798 I. S. 5: „Katechisation ist eine auf die Weise eingerichteter Unterricht in den Lehren und Vorschriften des Christenthums, daß die Lehrlinge in einer freien Unterredung durch eignes Nachdenken zu neuen Kenntnissen geleitet werden, um ihre moralische Besserung dadurch zu bewirken." (vgl. oben selbst bei Pet. Miller die Beziehung auf den Religionsunterricht.) Mit größerer Entschiedenheit und Klarheit schon 1772 bei dem Katholiken Mich. Ignaz Schmidt, der Katechist (Bamberg-Würzburg) S. 8: „katechetisch" ist der Unterricht, „welcher durch Fragen und Antworten in den Anfangsgründen der Religion gegeben wird." —

C. Die Auffassung der Katechetik, wonach sie das Gesammtgebiet des religiösen Anfangsunterrichtes umfaßt und daher nicht nur Methodenlehre für **eine** Form desselben, die Form des fragweisen Unterrichtes zu sein hat. Unter dieser Rubrik haben wir die Vorarbeiten und Vorbereitungen für die im § gegebene, von Palmer u. A. in der Gegenwart mit uns vertretene Definition namhaft zu machen.

Schon oben unter B. kamen Einzelne zur Erwähnung, die wie Liebe den zusammenhängenden Vortrag von der Katechese nicht ausgeschlossen wissen wollten, oder wie Baumgarten Alles für Methode der Katechetik in Anspruch nahmen, was überhaupt zur Ausführung der Unterrichtsaufgabe auf dem besonderen Stoffgebiete gehöre. Beiden fehlt die nähere Formulierung. Die Bemerkung erhebt sich kaum über das Gelegentliche. Das wurde anders sobald man bestimmte Einzelstoffe des religiösen Unterrichtes wie biblische Geschichte, Bibelkunde ꝛc. ins Auge faßte, die in sich selbst, wenn man ihren Sondercharakter wahrte, ihre eigenthümliche Methode trugen.

Daß es dazu kam, dahin wirkten zwei an sich ganz verschiedene Momente. Zur Katechetik nach dem zeiteigenthümlichen Kunstbegriffe, fing man nämlich an biblische Geschichte u. dgl. in Verhältniß zu setzen, weil auch bei diesen Stoffen das Fragverfahren zur Anwendung gebracht wurde. Von der betreffenden Literatur ist alsbald im ersten Haupttheile zu handeln. Hier genügt an die frühzeitige Ausstattung der Hübner'schen biblischen Historie mit nachfolgenden Fragstücken und an das größere ältere Vorbild Fleury's catechisme historique zu erinnern, wo mit derselben inneren Einrichtung der Name selbst zusammentraf. Daraus erwuchsen Katechisationen über die biblische Geschichte, ebenso über biblische Abschnitte, wie die Perikopen, oder über ganze Bücher, über die Augsburgische Confession u. dgl. — Natürlich wären auf diesem Wege allein jene Stoffe gerade um ihren Rechtsanspruch auf eine eigenthümliche Methode gekommen. Es war eine rein formale und äußerliche Einfügung in die herrschende Kunstform. Und dennoch wurde auch dadurch das Endresultat, die Erweiterung des technischen Begriffes, ermöglicht.

Unmittelbarer aus dem Wesen des Christenthumsunterrichtes erheben Andere das Resultat. Rein begrifflich bestimmte zunächst Schwarz die Katechetik als Theorie des ganzen Christenthumsunterrichtes für Anfänger. Diese Thatsache war um so bedeutsamer, als er, wie oben angedeutet, in seinem eigenen Entwicklungsgange und in dem Unterschiede der ersten und zweiten Bearbeitung seines Lehrbuches, den Um-

schwung der Erkenntniß darstellt „Wir verstehen" sagt er in seiner Katechetik 1818 S. 1 f.: „unter Katechetik die Anweisung, wie man auf die beste Weise die Kinder in die Religion, insbesondre in die christliche einführen möge; oder: die Lehre von der ersten Bildung zur christlichen Gottseligkeit." Damit war ein erster schulgerechter Ausdruck gewonnen.

Diesen Rahmen galt es nun ausfüllen mit dem Formgesetze der einzelnen Stoffe. Auch dafür fehlte es nicht an Vorarbeit. Die Thatsache, daß die biblische Geschichte als Geschichte in den Jugendunterricht eintrat, war die wichtigste. Aber hier haben wir es mit principiellen Grundsätzen der Methodiker zu thun. Neben Anderen ist hier, wegen des Einflusses seiner Lehrbücher auf die damalige Zeit, obenan Ge. Friedr. Seiler zu nennen. So viel er zur allgemeinen Verwässerung des biblischen Lehrgehaltes beigetragen: für die Methode hatte er Lichtblicke. Er hatte selbst einen „historischen Katechismus" ausgearbeitet und spricht sich über den Gebrauch desselben in seinem Schriftchen: „Ueber die Unterweisung der Jugend im Christenthum" Bayreuth 1777 S. 47 ff. des näheren aus. „Der Anfang" heißt es dort „sollte in den öffentlichen Kinderlehren billig mit der Geschichte der Religion gemacht werden." ... „Ich weiß keine schicklichere Einleitung in den gesammten christlichen Religionsunterricht als die Geschichte derselben ..., welche den Saamen aller Glaubenslehren und so viel Beispiele zur christlichen Moral enthält." Wie er dabei im Einzelnen den Lehrstoff des Katechismus eingerahmt und basiert von der Geschichte her wissen will, zeigt am besten die spätere Bemerkung (S. 50): „dann erst, wenn der Lehrer (in der Geschichtsbehandlung) bis auf die Lehre vom Gesetz (sollte heißen bis zur Gesetzgebung) gekommen ist, macht er in dem Katechismus des seeligen Luthers mit dem ersten Gebot den Anfang." Denn erst „wenn die Geschichte ... geendigt worden ist: macht der Lehrer den nähern Eingang zum Unterricht in der Glaubenslehre ...." — Daß Seiler dabei die Unterrichtsform auch obenan an „die Fragen unter dem Text" verweist, erklärt sich in diesem Zusammenhange schon daraus, daß er von der Anwendung der Geschichte in öffentlichen Kirchenkatechisationen handelt. Selbst für diese gilt ihm aber die Fragform nicht exclusiv, und anders noch ists beim Schulunterrichte in der Geschichte, den er ausdrücklich voraussetzt. Dafür gibt die Vorrede zu dem „kleinen histor. Katechismus" (Bayreuth 1775) selbst interessante Winke. Unter den traditionellen Fehlern im Jugendunterrichte zählt er dort (S. VII) auch den auf, „daß man die Kinder fast alles in Frage und Antwort lernen läßt." Dagegen sagt er von der biblischen Geschichte dort: „sie ist dem Alter der Kinder angemessener als Lehrsätze; sie ist leicht zu fassen; erzeugt die Lust zu lernen und enthält den Saamen der Lehrsätze der geoffenbarten Religion." Dies ist die Stelle wo endlich auch — eine Seltenheit in jener Zeit — neben dem Lehren „das Erzählen" der Geschichte, wenigstens „beym Privatunterricht" zu seinem Rechte kommt[1]).

1) Daß Seiler im Allgemeinen Katechetik nach den Mustern in Klasse A und B definiert, ist dabei nicht zu verschweigen. Am ausführlichsten hat er sich darüber in den „Grundsätzen zur Bildung künftiger Volkslehrer." Erlangen 1783 ausgesprochen. Da definiert er S. 163 f.: „Unterricht ertheilen in Frag und Antwort heißt katechisiren." Er ist bemüht, den Beweis dafür aus der ältesten Kirchenpraxis zu führen, und hat kein Bedenken von der Methodenlehre in Augustins Schrift de rudibus catechizandis zu behaupten: „daß die Art des ge-

Principieller kam die Geschichte mit ihrem selbständigen Methodengesetze in anderen Kreisen zur Geltung. Es waren Katecheten der katholischen Kirche, bei denen im Allgemeinen sonst, wie bekannt und Abth. II, 2 näher nachzuweisen, die Sokratik so begeisterte Vertreter in jener Zeit fand, wie nur unter den Protestanten. Aber daneben kamen hier altkirchliche Vorbilder, obenan Augustin, früher wieder zur Wirkung als bei den Protestanten.

Fleury selbst ruft als Zeugen für die von ihm befürwortete Unterweisung durch erzählende Darstellung die Väter, obenan Augustin, zu Zeugen auf. In der dem catechisme historique vorausgeschickten Abhandlung du dessein et l'usage de ce catechisme heißt es (S. 17 ed. Bruxelles 1700): In den Werken der Väter finden sich Unterrichtsanweisungen an Katechumenen: „Elles sont la plûpart fondées sur des faits et le corps du discours est d'ordinaire une narration de tout ce que Dieu a fait pour le genre humain depuis l'origine du monde jusque á la publication de l'Evangile ... S. Augustin parle toujours de narration: il suppose toujours que l'instruction doit de faire en racontant des faits." — Von den praktischen Wirkungen dieser Grundsätze ist eine unter vielen Proben des Jesuiten Bougeant Katechismus, der zuerst Paris 1741 erschien. Ich kenne nur die deutsche Uebersetzung v. 1751 (Augsburg). Der Katechismus zerfällt in drei Theile: biblische Geschichte oder Cat. historicus, Cat. dogmaticus, Cat. practicus. Andere s. Abth. II, 2.

Der Erzbischof Augustin Gruber legte den katechetischen Vorlesungen, die er 1830 (Salzburg) zuerst ausgehen ließ (1834. 3. A.), geradezu die betreffende Schrift Augustins zu Grunde, und läßt Theil II dann eine praktische Anweisung zum Katechisieren mit Proben folgen. Die Letzteren können freilich, wie später zu zeigen ist, mehr nur als Proben katechetischer Unbehilflichkeit dienen. Dagegen gehören die allgemeinen Grundsätze, welche sich dort ausgesprochen finden, zu dem besten was die zurückliegende Zeit für unsere Disciplin geleistet hat. Als „Hauptansicht" stellt er voran (II. 1 S. 4 f.), daß „der Katechet als Bote Gottes . . . Alles als von Gott Gegebenes vortrage, und dadurch von der **Autorität** des sich gnädig **offenbarenden** Gottes durchaus ausgehe". — Das sind die Grundgedanken unseres ersten Haupttheiles (vgl. § IV) bis zur Uebereinstimmung in den technischen Ausdrücken; ohne daß die oben gegebene Eintheilung vom Erzbischof Gruber entlehnt wäre. Obgleich jener Grundforderung entsprechend Gruber

---

sprächweisen christlichen Unterrichts von unsern katechetischen Arbeiten nicht sehr viel unterschieden gewesen sei." Nur Cyrills Verfahren zwingt ihn zu dem Zugeständnisse, daß auch „Reden" gehalten worden. — Dennoch gehört er nicht zu denen, die Sokratik und Katechetik schlechthin identificieren, sondern sagt ähnlich vorsichtig wie Liebe oben: „die sokratische Methode ist bei mehrern Arten des katechetischen Unterrichts, obschon nicht bei allen zu gebrauchen." (S. 176.) Zu den ausdrücklichen Ausnahmen, die S. 179 gemacht werden, gehört neben dem Katechismusexamen insbesondere „die historische Katechisation." Gleich darauf wird auch dort als erste Grundlage beim Unterrichte der Kleinen vieles Fragen als verwirrend abgewiesen und gefordert, daß „ihnen das, was sie lernen sollen, langsam und deutlich vorgesagt werde" (S. 180). — Es fehlt jener Zeit nur an dem Sinne für den Werth erzählender Darstellung der Geschichte. In der Gebrauchsanweisung, die Seiler seinen biblischen Geschichten (14. Aufl. Erlangen 1828) vorausschickt, wird überall nur vorausgesetzt, daß der Lehrer die Kinder zuerst die Geschichten lesen läßt, ehe er sie durch Fragen ihnen aneignet. Ueber die besseren älteren Anregungen s. u. Es geschah namentlich durch Fleury.

nichts von menschlichen Verstandesbeweisen für die göttlichen Wahrheiten wissen will, so verkennt er dabei keineswegs, daß die Aneignung im Unterrichte sich dem natürlichen Entwicklungsgesetze des menschlichen Geistes anzuschließen habe. „Die Gesetze des Erkenntnißvermögens" sagt er „fordern das stufenweise Fortschreiten vom Sinnlichen zum Intellectuellen, vom Concreten zum Abstracten." Dabei aber bedingt ihm nach diesen Gesetzen „die Natur des katechetischen Unterrichtes" — „das Vorausschicken des Geschichtlichen der Offenbarung". Von der auctoritativ vorzutragenden Geschichte aus steigt als von der Vorstellungs-Basis der Erkenntnißunterricht auf, um in der Willensbestimmung seinen Abschluß zu finden. Alle Elemente einer richtigen Disposition liegen bei Gruber vor; er trübt die Klarheit nur dadurch, daß er nach der seit Gräffe und Daub eingebürgerten Tradition die Kantische Theorie des Erkenntniß-, Gefühls- und Willensvermögens zu Grunde legt.

Auf der von Gruber gelegten Basis hat dann Hirscher fortgebaut. In der Definition hält er sich ähnlich allgemein wie Schwarz, nur daß seine Unterscheidung von Wort-Unterricht und anstaltlicher Erziehung sich darin wiederspiegelt. Katechetik ist ihm „die Anleitung, wie der Seelsorger unter Grundlegung der Kräfte der menschlichen Seele und ihrer Gesetze mittelst des Wortes und dessen Uebung die Christenkinder zu volljährigen Gliedern der Gemeinde heranbilden ... möge." (S. 6. Aufl. 4. Tüb. 1840) Den inneren Methodengang dieses Unterrichtes aber läßt er wie Gruber von der Geschichte aufsteigen. Erst die zweite Klasse erhält den Katechismus, die Schüler der ersten bekommen nur die biblische Geschichte in die Hände. Einmal weil die Stufe der Anschauung der der Begriffe vorausgeht; zweitens, weil die Offenbarung Gottes auch nicht in einem Lehrsysteme, sondern in der heiligen Geschichte zuerst an die Welt gekommen (vgl. S. 84 f.). Das sind die Grundsätze, auf welchen sich die den Protestanten mit den Katholiken gemeinsame Theorie des katechetischen Unterrichtes in der Neuzeit erbaut hat. Palmer wie Kraußold vertreten dieselben Grundsätze. W. J. G. Curtmann in seiner „Elementarischen Katechetik" (2. Aufl. Darmstadt 1858) sagt S. 1: „Nach dem jetzigen Stande der Unterrichtslehre ist die katechetische Form (im engeren Sinne als fragweiser Unterricht) nur noch eine der verschiednen gleichberechtigten Unterrichtsformen und muß bei der Anwendung je nach den gegebnen Bedingungen mit andern gemischt oder darnach modificirt werden." Vgl. das treffliche Büchlein von Gerh. Heine, „die Unterweisung im Christenthume in der evangelischen Volksschule." Cöthen 1863. S. 9 f. Das Ziel ist, daß das getaufte Kind in den Kreis der erwachsenen Christen einzutreten befähigt werde; — „dieses Ziel zu erreichen, ist die katechetische Lehrform, d. h. die richtige Verbindung und Abwechselung von akroamatischem und erotematischem Unterricht, das geeignete Mittel".

So ist ein vollständiger Cirkel der Entwicklung umschrieben, in welchem die Theorie zuletzt, bereichert auf Umwegen, die sie durch einseitige Isolierung der Methode für einzelne Aufgaben geführt wurde, wieder bei der Praxis anlangt wie sie Anfangs in naiver Unbewußtheit von der Kirche auf dem noch unverlassenen Mutterboden unserer Disciplin, eben als Grundlegung, wesentlich correct geübt wurde.

§. X.

Die Eintheilung, nach welcher wir die Disciplin behandeln, ermöglicht zugleich, die Geschichte der Methode, welche in diesem Theile unserer Gesammtdarstellung erübrigt, — nachdem Theil I die Geschichte der kirchlich-anstaltlichen Erziehung, und Theil II die Bildungsgeschichte des katechetischen Lehrstoffes gegeben haben, — wie in den früheren Theilen wesentlich an der Hand der systematischen Entwickelung selbst zur Darstellung zu bringen. Für den dritten Theil der Methodenform zwar, d. h. für die paränetisch-teleologische Lehrart ist wenig Geschichtliches nachzubringen, da hier das kirchliche Erziehungsziel das bestimmende ist, und seine geschichtliche Feststellung in der Lehre vom Katechumenate zu geben war. Dagegen folgen Hauptheil I u. II, die offenbarungsmäßig-positive und die dialektisch-didaktische, in der systematischen Darstellung gerade so auf einander, wie nicht nur im Leben und in der praktischen Uebung des Unterrichtes selbst, sondern wie geschichtlich auch in der alten Kirche die Idee der narratio den Anfang macht, und in der Reformation das lehrstoffliche Element überwog, bis im 17. und 18. Jahrhunderte die Fragen um die pädagogisch geeignetste Unterrichtsform sich stärker geltend machten, und diesen Bestrebungen gemäß eine durcharbeitete Methode der dialektischen Aneignungsform ans Licht trat.

Erster Haupttheil.

Die offenbarungsmäßig-positive Lehrart.

Capitel I.

Das allgemeine Wesen und die charakteristischen Formen dieser Lehrweise.

§. XI.

Der religiöse Unterricht bestimmt seinen Charakter unmittelbar nach dem Charakter dessen, was denen Religion heißt, die lehren und lernen sollen. So zog die Erfindung einer natürlichen Religion, als dem angeblichen Wahrheits- und Wesenskern aller positiven Religionen, unmittelbar die aprioristische Unterrichtstheorie oder die sogenannte Sokratik nach sich, gepaart obenan mit tiefer Mißachtung alles Geschichtlichen. Und umgekehrt wird und muß der Glaube an eine aus positiver göttlicher Offenbarung stammenden Religion eine Unterrichtsweise erzeugen, die zunächst immer Positives positiv lehrt, d. h. als Gegebenes, und hier durch Offenbarung Gegebenes so lehrt, daß es zunächst auf Auctorität hin angenommen wird. So als Offenbarung gilt dem Christen das Wort alten und neuen Testamentes, als Aus- und Abdruck der thatsächlichen geschichtlichen Offenbarung des lebendigen Gottes, die sich in Christo vollendet hat. Das Christenthum ist die Vollendung der Offenbarung Gottes, und so die Religion der Offenbarung im eminenten Sinne. Darum kann Christenthumsunterricht auch seiner Form nach nur ein offenbarungsmäßig positiver sein.

Die Vorstellung von der sogenannten natürlichen Religion, hauptsächlich von England her durch die Deisten in Deutschland eingebürgert, wurde durch die Kantische Philosophie zum obersten Axiom aller deutschen Schulmeisterei am Ende des

18. Jahrhunderts erhoben. Sokrates und Sokratische Ironie, was man davon verstand (s. u.), sollten nun, was sie einst in Bekämpfung der vorgefaßten Meinungen des gewöhnlichen Lebens für Erkenntniß des eigentlich Wahren, Guten und Schönen der griechischen Nation geleistet, der christlich-deutschen Nation damit leisten, daß sie, das Uebernatürliche des positiven Offenbarungsglaubens ignorierend oder ironisierend, vielmehr das unter dem Schutte altüberlieferten Aberglaubens verborgene Edelgestein der dem Menschen von Natur einwohnenden Moralität wieder bloslegten — denn diese Moralität war eben das was man natürliche Religion nannte. Wir lernen die Methode unten näher kennen.

Wissenschaftlich ist diese Vorstellung von einer „natürlichen Religion" ihrer Unbesinnlichkeit am besten von Hegel in seiner Abhandlung über „Glauben und Wissen" Werke I, S. 3 ff. überwiesen worden. Auch was Schelling — damals nicht eben zu Ehren des positiven Christenthumes — als das Gesetz der Entwicklungsepochen der Menschheit aufstellte, mußte allen zu schärferem Denken Befähigten das quid pro quo enthüllen, das man mit dem Begriffe „natürliche Religion" getrieben. „Naturreligion" müßte dies geschichtlich heißen, und Naturreligion ist allzeit polytheistisch. „Die wahre Vernunftreligion ist", sagt Schelling (WW. I, 5, 299): „einzusehen, daß nur zwei Erscheinungen der Religion überhaupt sind, — die wirkliche Naturreligion, welche nothwendig Polytheismus im Sinne der Griechen ist und die, welche ganz sittlich Gott in der Geschichte anschaut." — Das Letztere kann man recht verstanden völlig adoptieren für die Religion der Offenbarung. Gottesthaten sind es, die den Lauf der durch sich selbst bestimmten Menschheitsgeschichte theils ursprünglich bedingen, theils in höherer Macht und Unmittelbarkeit durchbrechen. — Näher einzugehen auf die Principfragen ist hier nicht der Ort; doch darf ein warnender Hinweis darauf nicht unterlassen werden, daß die Formulierung der älteren Theologie selbst viel Anlaß zu dem irrigen Begriffe von „natürlicher Religion" gegeben. Und die meisten Katechismen halten noch fest an dieser verkehrten Terminologie. Auch das Gewissen und der Gottesbegriff aus Naturoffenbarung sollte besser nicht unter der Rubrik von natürlicher Religion geführt und die Offenbarung im Gegensatze dazu nicht als übernatürliche bezeichnet werden. Vielmehr sind Gewissen und Naturerkenntniß religiöser Art als Reste der Schöpfer- und Uroffenbarung zu bezeichnen, im Unterschiede von der Gnadenoffenbarung zum Dienste der Erlösung. Sonst verwirrt man von vornherein die Begriffe über das was in Wahrheit „Natur" heißen sollte, nämlich die von Gott der Menschheit und der Welt anerschaffene und in dem Personleben des Urstandes bethätigte Natur und Art, im Gegensatze zu der Entartung des Menschen und der Welt durch die Sünde. Die Schulformeln von „natürlicher" und „geoffenbarter Religion" nach alter Tradition müßten zuoberst verbannt werden aus den Katechismen, und Begriffen weichen, die, aus lebendigem Gottesglauben geboren, verständliche Wahrheiten für das Gewissen der Kinder sind.

Man würde dergleichen nie für Methode im Kinderunterrichte gehalten haben, wenn man den Grund geschichtlich gelegt hätte. Weil man aber von abstracten Begriffen ausging, so glaubte man „das Gesetz" als erstes Hauptstück nicht behandeln zu können, ohne im Unterschiede von dem „geoffenbarten Gesetze" das natürliche im Gewissen vorher behandelt zu haben; davon aber wiederum glaubte man logisch nicht reden zu dürfen ohne von „Religion" — die abstracteste Vorstellung für Kinder! — als natürlicher und geoffenbarter zuerst zu sprechen. Dann hatten Seiler

u. A. viel mehr Recht, wenn sie überhaupt beanstandeten, die Kinder ein Gesetz zu lehren das als Israelitisches ganz andere geschichtliche Voraussetzungen habe. — Wer dagegen mit der Erzählung der heiligen Geschichte anhebt, hat, bis der Anlaß eintritt vom Gesetze Mosis zu handeln, nicht nur reichlich Gelegenheit gehabt, jene besonderen geschichtlichen Voraussetzungen zu vermitteln; sondern es ist, wenn anders einer der rechte Lehrer ist, die Paradiesesgeschichte wie die der Patriarchen und Israels für die Kinder längst zur Geschichte ihres Herzens, zur Geschichte des Menschen geworden, und — ohne daß sie schon von Pauli Geisteshöhe aus den Gang überblicken können — wird Moses mit seinem Gesetze zum Pädagogen für die zu Sündern gewordenen Menschen — ein Pädagog der sie dazu anleiten soll, Gott wieder zu suchen und zu finden. Da findet sich dann die Stelle, wo vom Gewissen zu reden ist, ganz von selbst — nämlich am Ende des Gesetzes (s. u.), und ebenso die von der besonderen Offenbarung nach ihrer Doppelheit (s. u.), — nämlich im Uebergange zum „Glauben", als dem zweiten Hauptstücke. Wie es die Erfahrung den Christen im Leben lehrt, so gibts die Methode in der Schule wieder. Thatsächliche und objective Mächte sind es, über deren Innewerden der Mensch erst die Augen innerlich aufschlägt, und zu achten anfängt auf das Gewissen im Herzen, und das was da innen redet mit den Stimmen, die ihm von außen und von der Welt in der besonderen Offenbarung von Gott kommen, zu vergleichen.

---

§. XII.

Die nächste Probe für Werth und Wahrheit des §. 11 Behaupteten muß sich dann an der weiteren Untersuchung machen lassen, welche von beiden Unterrichtsweisen natürlich, d. h. naturgemäß für den werdenden Menschen, oder für die Menschheitsentwicklung in dem Einzelnen ist. Welche von beiden verdient es pädagogisch zu heißen: die geschichtlich positive oder die reflectierend aprioristische? Die vollständige Beantwortung der Frage ist zwar von einer ganzen Reihe noch nicht erörterter Instanzen abhängig; aber man kann diese als bestätigende Zeugen nachbringen und die Entscheidung zunächst allein auf den Unterschied des auctoritativen und des räsonnierenden Unterrichtes stellen, wie man die andere Art im Gegensatze zur ersten ohne gehässige Unterstellung bezeichnen kann und muß. Die Frage ist für alle wahren Pädagogen entschieden, ehe man sie aufstellt, und Einer hat für Alle in diesem Sinne die sokratische Methode als unpädagogisch und grausam, weil vorzeitig räsonnierend, verurtheilt — Pestalozzi.

Auf „Auctorität" hin Religion annehmen zu sollen, das scheint die Verurtheilung der ersteren Methode. Unter dem in §. 11 aufgenommenen Namen gerade wurde diese Methode in der Wende des Jahrhunderts verworfen. — Als ob das Kind, das ein wahres Kind ist, nicht Alles was es überhaupt lernt zuerst hinnähme auf Auctorität. Das ist ihm Natur; alles Gegentheil Unnatur. Zerstört ist die Seele des Kindesverhältnisses, wo was es vom Vater und Lehrer lernt nicht darum gilt,

weil Vater und Lehrer es sagen. Sie, die natürlichen Auctoritäten würden das Naturverhältniß aufheben und zerrütten, wo sie nicht auctoritativ, sondern mit absichtlicher Aufhebung der natürlichen Auctoritätsstellung lehrten und sprächen.

Das Philanthropin in Dessau bietet die reine Kehrseite dazu, wo der kleine Fabreau von sechs Jahren das aufgehängte Lehrbild von der schwangeren Frau „schmunzelnd" ganz natürlich zu erklären verstand („Fritzens Reise nach Dessau" [von Prof. Schummel] S. 65 ff.), während „Fritzen" erst mit 10 Jahren oder später „das Dasein Gottes entdeckt wird". dessen Namen er bis dahin nicht hat nennen hören. Ganz wie es von Rousseau's „Emil" heißt: „Im fünfzehnten Jahre weiß Emil noch nicht, ob er eine Seele hat, vielleicht erfährt er es im achtzehnten noch zu „früh" (Vgl. v. Raumer, Gesch. der Pädagogik II, 260 u. 303 f.).

Bekanntlich schrieb Herder an Hamann über diese Erziehungs- und Unterrichtsmethode: „Mir kommt Alles erschrecklich vor, wie ein Treibhaus oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse. Als neulich mein Schwager, der Jäger, hier war, erzählte er von einer neuen Methode Eichenwälder in zehn Jahren zu machen, wie sie sonst nur (d. h. nach Ordnung und Gesetz der Natur!) in fünfzig und hundert würden, daß man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel (!) nehme, so schieße über der Erde alles in Stamm und Aeste. Das ganze Arcanum des Basedow'schen Planes liegt, glaube ich, darin, und ihm, den ich persönlich kenne, möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige denn Menschen" (A. a. O. S. 336.). —

Pestalozzi bekämpfte die sokratische Methode von dem großen Methodenprincipe der Anschauung aus (s. u.). In seiner reformatorischen Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (WW. V, 54 ff.) heißt es: „Katechisiren über abstracte Begriffe ist an sich selbst nichts, als ein papageyenartiges Nachsprechen unverstandner Töne; das Sokratisiren aber — das erst in unsren Tagen mit dem Katechisiren vermischt worden — ist wesentlich für Kinder unmöglich, denen beides, der Hintergrund der Vorkenntnisse und das äußerliche Mittel der Sprachkenntnisse mangelt". . . . „Man träumte in diesem Zeitpunct von dieser Art den Verstand also herauszulocken und aus dem eigentlichen Nichts hervorzurufen, Wunder; ich denke aber, man ist jetzt an dem Erwachen aus diesem Traume." Mehr s. u.

Selbst Meister der Methode, wie Dolz, fingen an zuletzt vor diesen Früchten der Fragekunst und Entwicklung abstrakter Begriffe zu erschrecken: „Da wurde erst heraus katechisirt was in dem kleinen Kopf nicht zu finden war und hinein katechisirt was nicht hinein gehörte." Leipz. Litteraturzeitg. 1808. Nr. 29.

„Räsonnieren" lernen Kinder, die man so schult. Das sagt Alles. Auf dem Gebiete des Glaubens und der Religion zeigen sich nur die Früchte am bittersten, so bitter schon die Pietätlosigkeit im Hause empfunden werden dürfte. Auch für die Erziehung im Unterschiede vom Unterrichte ist trotz Locke's Empfehlung des „reasoning" ein bedenkliches Verfahren. Wenn Carl von Hohenhausen, der unglückliche junge Selbstmörder, in seinem Tagebuche als Gymnasiast darüber reflectiert, ob dem Vater als Vater Pietät zukomme, da alle Vaterschaft doch nur aus einem Momente der Lustempfindung stamme — so versteht sich leicht wie Pietät gegen Göttliches und Menschliches mit einander dem „Räsonnieren" eines Knaben zum Opfer fallen. Pietät ist das gesunderhaltene Kind lebenskräftiger Auctorität, und mit der menschlichen und persönlichen Pietät erstirbt die Seele der höheren, der Frömmigkeit. Ohne Frömmigkeit aber keine Religion.

Auf Auctorität hinnehmen heißt im Glauben hinnehmen. Es ist Aristoteles' Ausspruch: δεῖ πιστεύειν τὸν μανθάνοντα, dem der Humanist Gesner in seiner Isagoge (S. 33 f.) zufällt: „die Anfänge aller Wissenschaften müssen geglaubt werden". Er setzt hinzu, dies sei heut zu Tage gerade eine wichtige Lehre, „da die Kleinen von den Lehrern von früh auf gewöhnt werden nichts zu glauben". Und dieser menschliche Glaubenssinn, der dem Kinde Natur ist, ist für den religiösen Glauben der Naturboden. Jenen zerstören heißt diesem die Wurzel abschneiden. So pflegt der auctoritative Unterricht die edelsten Anlagen der Kindesnatur und wirkt als Unterricht zugleich erziehend. Erziehend fürs Lernen wirkt, wer zum Hören erzieht statt zum Schwatzen, zum Aufnehmen vor allem Wiedergeben, zum Glauben vor dem vorzeitigen Reflectieren und Urtheilen. Erziehend fürs Leben wirkt, wer Kind und Schüler in Pietät und kindlicher Unterordnung erhält, damit er ein Mann werde dadurch, daß er ein Kind gewesen zu seiner Zeit. — Obgleich Christenglaube nicht anerzogen werden kann, so lernen und bleiben doch Menschen, die so natürliche Pietät gelernt, leichter auch in Gottes Schule und beugen sich eher vor der Auctorität einer höheren Offenbarung.

„Aller Unglauben ist unbescheiden, aber der Glaube an Gott, der Kindersinn der Menschheit gegen die Gottheit ist stille Erhabenheit in jeder Kraft ihrer Wirkung.... Und Gottesvergessenheit, Verkenntniß der Kindesverhältnisse der Menschheit gegen die Gottheit, ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöset. Daher ist der verlorne Kindersinn der Menschheit gegen Gott das größte Unglück der Welt."... Pestalozzi, Abendstunde eines Einsiedlers 1780; zuerst wieder abgedruckt bei Raumer a. a. O. S. 515 f. 517.

Offenbar liegt in dieser Frage erst die eigentlich entscheidende Instanz. Ist positive Religion, und auch das Christenthum als solches, nur ein Ausdruck religiöser Anschauungen von Menschen aus einer bestimmten Zeitperiode, so ists nichts gemeinmenschliches und am wenigsten ein Stoff für das kindliche Gemüth. Dann bliebe in der That zuletzt nichts übrig als das Rousseau'sche Erziehungsprincip zu billigen, wonach die Religion eine Sache der Geographie ist, abhängig davon ob das Kind in Mekka oder in Rom geboren wird, oder daß, da in der Religion des Vaters zu erziehen selbst schon ein Mißbrauch der Auctorität wäre, „Emil" in keiner Religion erzogen, sondern nur in den Stand gesetzt wird, die zu wählen, zu welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft führt — vielleicht freilich dann gerade: — keine.

Darauf gründete sich die Praxis des Philanthropinismus, von allem positiv religiösen Glauben dem Schüler in der Kindheit zu schweigen, und ihn statt dessen nur in der Welt einzuführen, die, was von der Gotteswelt der heiligen Schrift verneint wurde, ihm von Natur nahe und verständlich sei. Auch Pestalozzi kam die Zeit, wo er meinte, das natürlich nächste für das Kind sei die Vertrautheit mit den Gliedern seines Leibes. So trieb man populäre Anatomie mit ihnen, und achtete es für Gegenstände nächsten und höchsten Interesses, es die verschiedenen Knöchel des Zeige- und Mittelfingers aufzählen zu lassen. Zu welchen sittlichen Verirrungen solche Geschmacks- und Tactlosigkeit des höheren pädagogischen Blödsinnes führen mußte, davon findet man außer in Basedow's Philanthropin und Elementarwerk eclatante Belege in Bahrdt's Katechismus und in Katechesen und Betrachtungen über das sechste Gebot aus jener Zeit, wie namentlich von dem Erlanger Professor

Wilh. Friedr. Hufnagel, Ueber den ersten Religionsunterricht nach den 10 Geboten. Erlangen 1784. Vgl. Lang, Neues katechet. Magazin. S. 244 ff. Hufnagel z. B. findet nicht in dieser Praxis aber in dem nach seiner vorgeschrittenen Anschauung beschränkten Maße ihrer Anwendung Anlaß zu der hoffentlich auch in seiner Zeit einzig dastehenden Kritik: „Man erklärt dem Kinde alle Theile des Körpers, zeigt ihm von jedem Bestimmung und Gebrauch ... aber von einem Theile des Körpers ... erfährt es nicht einmal den Namen"!! — Man vergebe dem Verfasser, daß er an solchen Koth erinnern muß; aber diese Ausgeburten kennzeichnen erst voll den Geist jener Methode und der Zeit, die sie geboren. Man vgl. damit Bahrdt's ausführliche Darlegung der Gesundheitsregeln — besonders über „Leibesöffnung und Ausdünstung". — „Gewöhne dich daran, alle Morgen nach dem Aufstehen dich so lange hinzusetzen. . . ." „Natürlich" ist das freilich, — aber Religion? — Und doch ist es zu lesen in dem „Katechismus der natürlichen Religion als Grundlage eines jeden Unterrichtes in der Moral und Religion, zum Gebrauche für Eltern, Prediger, Lehrer und Zöglinge. Halle 1790. S. 90 f. vgl. über Brechmittel und Purganzen S. 98, über Ehe u. dgl. S. 121 ff. —

Pestalozzi hatte in seiner besseren Zeit anders geurtheilt. — Näher als Vater und Mutter ist Gott dem Kinde; „Gott ist die näheste Beziehung der Menschheit", schrieb er noch in den Abendstunden des Einsiedlers. Und das lehrte er von demselben Grundgedanken aus, der später seine Methode beherrschte: „der Kreis des Wissens fängt nahe um den Menschen her, um sein Wesen und seine nähesten Verhältnisse an". — „Warum forscht der Mensch Wahrheit ohne Ordnung und Endzweck? Warum forscht er nicht nach den Bedürfnissen seiner Natur . . .? Warum sucht er nicht Wahrheit, die ihn in seinem Innersten befriedigt, die seine Kräfte entwickelt u. s. w.?" „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalles. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundlagen." — Aber diese Natur faßte er damals von ihrer höheren, ihrer höchsten Seite. — „Der Glaube an Gott ist die Stimmung des Menschengefühls in dem obersten Verhältniß seiner Natur; er ist vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit." — „Glaube an Gott, du bist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, du bist reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unschuld auf den Ruf der Natur — daß Gott — Vater ist." — Und in dem Rahmen dieses dem Kinde nahen Glaubens stand ihm auch noch „der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorene Gefühl des Kindersinns gegen Gott wiederhergestellt" — „der Erlöser der Welt, der geopferte Priester des Herrn, der Mittler zwischen Gott und der gottvergeßnen Menschheit". — „Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, sie ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorne Geschlecht seiner Kinder." Vgl. a. a. O. S. 508 f. mit S. 502, 506, 517. —

Von solcher Gesammtanschauung aus wird man nicht nur im Allgemeinen dem Lehrstoffe der Offenbarungswahrheiten, versteht sich in bestimmten Schranken und Maßen, Faßbarkeit und besondere Geeigentheit für das kindliche Geistesleben zusprechen, sondern das beugende Gefühl für den Lehrer selbst wird erwachen, daß er so unmittelbar, wie es ein Kind vermag, selbst nicht mehr der Gewißheit und der Freuden der Gottesnähe fähig ist. Die edle Weishei· älterer Pädagogen erschließt

sich damit, deren Loosung für allen Verkehr mit der Jugend das Wort war: „Ehrfurcht vor den kleinen Majestäten". Ehrfurcht und Scheu vor dem Gottesheiligthum einer unverdorbenen, gottvertrauten Kinderseele! Es sind Rechte dieser, die wir dann zu respectieren haben, Rechte an eine Geistesnahrung, an die wir Alten vielleicht das Recht verloren haben durch Unglauben und weltliches Verderbniß unseres Geschmackes. Darin liegt zugleich der Schutz des Kindes gegen die nur in der rohen und rauhen Form der Ueberlegenheit und äußerlich gesetzlich sich geltend machenden Auctorität des Lehrers der Religion.

Hamann sagt: „Die blinden Heiden hatten vor Kindern Ehrerbietung. . . Was schöne Geister versteinert und schönen Mamor begeistert, dadurch würde man an Kindern die Majestät ihrer Unschuld beleidigen". . . . „Jede Schule ist ein Berg Gottes, wie Dothan voll feuriger Rosse und Wagen um Elisa her (2 Kön. 6, 15 ff.): Laßt uns also die Augen aufthun und zusehen, daß wir nicht jemand von diesen Kleinen verachten; denn solcher ist das Himmelreich."

— Eine Religion, deren Centrum ein Verhältniß kindlicher Herzenshingabe an Gott als den Vater ist, deren höchste Voraussetzung zarte Gewissenhaftigkeit in Sündenerkenntniß und Bedürfniß nach Versöhnung ist — eine solche Religion ist im edelsten Sinne naturgemäß für den Menschen, dessen höchster Vorzug im Reiche der Geschöpfe das Gewissen ist. Sie ist selbst das denkbar beste Erziehungsmittel zur sittlichen Menschheitsentwicklung. Auctoritativ aufzutreten aber ist ihr Natur.

---

§. XIII.

Was für die offenbarungsmäßig-auctoritative Unterrichtsweise in Anspruch genommen werden kann, daß sie, weil kindesgemäß, den Gesetzen menschlicher Entwicklung angepaßt ist, das entspricht nur dem Wesen der göttlichen Offenbarung selber. Sie ist selbst nach Lessings Begriff „Erziehung des Menschengeschlechtes", die menschengemäßeste Religion und Erziehung zugleich. Gerade vom Christenthume gilt dieser allgemein humane Charakter ohne Schranke. Der Einzelnachweis dafür ergibt sich aus dem Charakter des biblischen Lehrstoffes, besonders dem geschichtlichen; aber die allgemeine Grundlage bildet das unauflösliche Personverhältniß des Einzelnen, das Abhängigkeitsverhältniß der Seele von Gott in der Uebereinstimmung seines erfahrungsmäßigen Bestandes mit dem Schriftzeugnisse davon. Ohne daß man dieses innere Zeugniß der Seele und des Gewissens voraussetzen dürfte, könnte ein auctoritatives Nahebringen der Schriftwahrheit nicht nur als specieller Mißbrauch der ganz anders begründeten Auctorität des Lehrers oder Vaters in Anspruch genommen werden; sondern die ganze Parallele würde hinfällig, welche §. 12 mit der natürlichen Abhängigkeit des Kindes von Vater- und Lehrerauctorität zieht, wenn nicht die Gottesabhängigkeit das menschlich

natürliche wäre und für alle Vater und Lehrerauctorität menschlicher Art vielmehr das Urbild und die Quelle bildete. Dann gilt es nur die Offenbarung in ihrer erziehenden Bedeutung dafür erkennen, daß das dem Menschen natürliche Abhängigkeitsbewußtsein von Gott zur vollen sittlichen Wahrheit der Sündenerkenntniß vertieft und zu dem Ziele wiedergewonnener Gottesgemeinschaft geführt werde. Ein Unterricht, der diesen Gang der Menschheitserziehung zum Methodengesetze hat, ist ebenso menschengemäß als offenbarungsgemäß.

---

§. XIV.

Das auctoritative Moment des Unterrichtes findet als solches dem Wesen der Sache nach seinen Ausdruck mehr noch im Geiste als in bestimmten Formen des Unterrichtes, sowie sein Gegentheil, der räsonnierende Unterricht nur einen Grundcharakter der Sokratik bildet. Der letzteren substituieren wir die entwickelnde Methode, als für den religiösen Unterricht auf höherer Stufe wesentlich. Dennoch liegen im auctoritativen Unterrichte allgemeine und besondere Formen der Natur der Sache nach beschlossen. So deckt sich zunächst die akroamatische Lehrform der Natur der Sache nach mit dem rein auctoritativen Momente, und sofern diese wieder insbesondere als Erzählung heiliger Thatsachen das nothwendige Gewand für die Ueberlieferung offenbarter Religion bildet, tritt daran die Glauben fordernde Auctorität in besonderer Reinheit hervor, zuletzt in dem pädagogisch so wichtigen Momente der Erweckung der kindlichen Imitation sich wiederspiegelnd. Für alle diese Formen und Momente bildet das Auctoritative das den allgemeinen Geist und Charakter bestimmende Hauptmotiv. Es ist daher interessant zu beobachten, wie dieses Moment in der älteren Kirche den Charakter des Unterrichtes ausschließlich bestimmte und Einzelformen eigenthümlicher Art erzeugte, die hier gleich andeutende Besprechung fordern, und bestimmte Stufen, wie in der Entwicklung der Methode so auch des Geistes, der die lehrende Kirche in bestimmten Epochen beherrschte, kennzeichnen. Denn nicht immer wurde dieses Unterrichtsmoment in der Reinheit, wie §. 13 das Göttliche als das menschheitsgemäß Auctoritative darstellt, erkannt und geübt. Wir begegnen vielmehr Formen (§. 16 die Schülerfrage), welche als solche verrathen, daß an der Stelle der naturgemäß göttlichen Auctorität der Offenbarung die factisch erlangte und namentlich den werdenden Kirchengliedern gegenüber geübte Auctorität der Kirche sich selbst mächtig einsetzte.

---

§. XV.

So finden wir in der alten Kirche zur Zeit des blühenden Katechumenates den rein akroamatisch gehaltenen Unterricht principiell und grundsätzlich ausgebildet, nicht aus Gründen der Pädagogik, wie sie die Kindesnatur an die Hand gibt (s. u.), sondern Erwachsenen gegenüber geübt, die rein menschlich betrachtet, ebenso befähigt gewesen wären für selbstthätigen Austausch, als allerdings ihre Fassungskraft zusammenhängende Vorträge eher ermöglichte und der Hilfe anleitenden Fragverfahrens weniger bedurfte. Aber weder die eine noch die andere pädagogisch-subjective Rücksicht bestimmte die Kirche zu jenem Verfahren, sondern lediglich die Anschauung von dem Wesen des zu überliefernden Stoffes und von der Auctoritätsstellung der Kirche als Vermittlerin desselben. Wie das Offenbarungsmäßige des Christenthumsunterrichtes, so insbesondere das Auctoritative des Kirchenunterrichtes waren die allein bestimmenden Motive, welche die interessante Erscheinung hervorriefen, daß, was allerdings eine strenge Consequenz aus der Sache genannt werden muß, rein mittheilender Unterricht die erste mit Bewußtsein und als herrschender Usus ausgebildete Methode im Christenthumsunterrichte wurde. Man sah die Katechumenen dem entsprechend ins Allgemeine noch für jedes selbständige Aussprechen und geistige Mithandeln als unfähig, mundtodt oder unmündig an, so daß selbst bei den Gemeindegebeten, denen sie als ihnen geltend anwohnen durften, das sonst übliche Mitbeten oder Respondieren der Gemeinde ihnen untersagt war. Durch eine äußere Grenzlinie der Auctoritätsstellung stand die Gemeinde der Gläubigen von ihnen geschieden.

Selbst der ältere philosophische und für kirchliche Anwendung vorbildliche Sprachgebrauch beruht auf Anschauungen dieser Art. Denn was technisch damals *ἀκροαματικόν* oder *ἀκροατόν* hieß, bezog sich vielmehr auf die Natur des Stoffes und wurde nur von Einzelnen auch auf die Schreibart ausgedehnt, und dann allerdings im Gegensatze zum dialogischen Lehrvortrage gebraucht. Auf ersterem Sprachgebrauche beruht auch der Unterschied, den später die lutherischen Dogmatiker zwischen katechetischer und akroamatischer Theologie machen (s. Abth. II.). Die technische alte Unterscheidung wandte man zuerst auf den Inhalt der Schriften des Aristoteles an. Was für den eingeweihten Schüler gehörte, hieß akroamatisch; ein Sprachgebrauch, der unmittelbar zur Anwendung auf das Glaubenssymbol und andere katechetische Lehrstücke in der alten Kirche einlud, die als Mysterien gefaßt, keinem Uneingeweihten verrathen wer-

den durften (Bd. I, 145 ff.). In diesem Sinne übte man praktisch zuerst „akroamatische“ Methode im kirchlichen Katechumenate.

Aristoteles selbst braucht „akroamatisch“ nicht so. Der Sprachgebrauch entsteht in der Classificierung seiner Schriften. Hauptbeleg für den Sinn der Geheimlehre aber ist Plutarch in der Vita Alexandr. c. VII: *Ἔοικε δ' Ἀλέξανδρος οὐ μόνον τὸν ἠθικὸν καὶ πολιτικὸν παραλαβὼν λόγον, ἀλλὰ καὶ τῶν ἀποῤῥήτων καὶ βαρυτέρων διδασκαλιῶν, ἃς οἱ ἄνδρες, ἰδέως ἀκροαματικὰς καὶ ἐποπτικὰς προσαγορεύοντες, οὐκ ἐξέφερον εἰς πολλοὺς μετασχεῖν.* Vgl. Cl. Al. Strom. V, 575 A. und über die Entstehung und die verschiedene Fassung des Sprachgebrauches: Zeller, Philos. der Griechen II, 2, 95 ff.

Nicht von der Methode des Unterrichtes an sich ist daher hier die Rede, sondern ganz ausschließlich von dem was Ausfluß des Principes ist, Offenbarungsstoff im Unterrichte zu überliefern. Das ist die akroamatische Unterrichtsform. An Allem, was als neuer Erkenntnißstoff überliefert werden muß, erprobt sich allerdings so das Offenbarungsartige der Mittheilung — gerade auch bei Kindern. Angeregt wohl durch Fragen nach dem Zusammenhange oder durch Bitten um die Erzählung, übernimmt mit dem Anfange des Berichtes selbst die Mutter oder der Lehrer die Prophetenrolle, und das Kind lauscht der Erzählung wie einer Offenbarung. Wer kann leugnen, daß das auch vom rein pädagogischen Standpunkte betrachtet, die natürliche und nothwendige Form erster Grundlegung und Belehrung ist, die Weise zugleich, welche viel tieferen Eindruck macht und dauerndere Spuren zurückläßt, als die einzelne Antwort im Wechselgespräche.

Für das Kind, soweit dies hier in Betracht gezogen wird, fiele somit der Offenbarungsstoff selbst nur mit unter das allgemeine Gesetz der Vermittlung neuer und fremder Erkenntnißstoffe. Nur Maßunterschiede bleiben dann, und das besondere Gewand, in welchem die Offenbarung auftritt, begründete dabei die besonderen Eigenthümlichkeiten des specifischen Offenbarungsunterrichtes.

Dagegen bleibt diesem nach dem §. dieselbe Art auch vor Erwachsenen, denen andere Erkenntnisse längst nicht mehr neu sind, darum weil und so gewiß es positiver Offenbarungsstoff ist. Und dafür gibt die Ausprägung der älteren kirchlichen Praxis interessante Belege. Die altkirchliche Katechese war rein akroamatisch. Pädagogisch war dies ermöglicht dadurch, daß die Zuhörerschaft durch lauter Erwachsene gebildet wurde. Ueber dieses Motiv reflectiert aber die alte Kirche gar nicht. In der homiletischen Erbauung der Erwachsenen hatte Anfangs vielmehr gerade eine, wenn auch nicht gesprächsweise doch einen Geistesaustausch darstellende, Form abwechselnder Vorträge stattgefunden, und als an die Stelle dieser einfachsten Urform der ausgebildete Cultus trat, prägte sich neben der Predigt des Klerus das Recht und der Beruf der Gemeinde zur Selbstthätigkeit immer noch in ihrem respondierenden Antheile bei der Liturgie aus. Aber eben dies galt der alten Kirche als ausschließliches Vorrecht der *πιστοί*, der Gläubigen oder Getauften, die im Besitze der Offenbarungsgeheimnisse standen. Der Mund der Katechumenen öffnet sich erst mit der großen Gesammt-Antwort auf den Gesammt-Unterricht in der Wiedergabe des ihnen eingeprägten kirchlichen Glaubensbekenntnisses. Darauf beruht principiell betrachtet die Form des Unterrichtes im altkirchlichen Katechumenate.

Bei Erwähnung des Gebetes für die Katechumenen, betont Chrysostomus ausdrücklich diese Stellung der Katechumenen außerhalb der zum Mithandeln und

Mitsprechen befähigten Gemeinde (Hom. II. in 2. Cor.): *ὅταν γὰρ ὁ διάκονος λέγῃ, ὑπὲρ τῶν κατηχουμένων ἐκτενῶς δεηθῶμεν, οὐδὲν ἄλλο ἢ τὸν δῆμον ἅπαντα τῶν πιστῶν διανίστησιν εἰς τὰς ὑπὲρ ἐκείνων εὐχάς· καίτοιγε ἀλλότριοι τέως εἰσίν οἱ κατηχ., οὐδέπω γὰρ τοῦ σώματός εἰσι τοῦ χριστοῦ . . . οὐδέπω γὰρ εὐχὴν ἔχουσι τὴν νενομισμένην καὶ εἰσενεχθεῖσαν ὑπὸ τοῦ χριστοῦ* (das Vater Unser ist gemeint, das ihnen noch nicht überliefert war und als Schlüssel zu aller selbständigen Gebetsübung galt (II, 1 S. 147 ff.) *οὐδέπω παῤῥησίαν κέκτηνται, ἀλλ' ἑτέρων δέονται τῶν μυσταγωγηθέντων. κ. τ. λ.* —

§. XVI.

Nach demselben Gesetze der auctoritativen Mittheilung wurden am Ende des Mittelalters und noch über die Reformation hinaus die ersten Versuche, die damals aufkamen, den Lehrstoff in die Form von Frage und Antwort zu kleiden, überwiegend so gestaltet, daß nicht wie bei dem späteren katechetischen oder sokratischen Lehrgespräche der Lehrer der Fragende und der Schüler der Antwortende ist, sondern umgekehrt dem Schüler die Frage, dem Lehrer aber die Antwort zugewiesen wird. Wenn dabei auch rein formelle Motive mit bestimmten, wird man doch über den principiellen Charakter dieser Erscheinung nicht im Zweifel sein können. Der altkirchliche Begriff von den Katechumenen war freilich verwischt und dadurch, daß man es überall mit Getauften zu thun hatte, auch innerlich alteriert; dagegen entsprach es dem Kirchenbewußtsein des Mittelalters und der römisch-katholischen Kirche mehr noch als dem altkirchlichen, die Kirche und ihre Organe als die alleinigen Inhaber und Verwalter des Wahrheitsbesitzes anzusehen, um dessen Mittheilung der Schüler bittet. Daß dies in der That das bestimmende Motiv gebildet, läßt sich aus späteren Schulkatechismen, wie sie mit ähnlicher Einrichtung in evangelischen Kreisen auftraten, noch beweisen.

Hier wird diese in katechetischen Lehrbüchern hie und da als zufällige erwähnte Erscheinung ihre principielle Stelle und Würdigung zu finden haben. Offenbar ist sie aus der Idee hervorgegangen, daß im Unterrichte überhaupt, im religiösen aber insbesondere, der Lehrer dem Schüler gegenüber die Offenbarungsquelle vertritt. — Eben darum hat man sie hie und da für die an sich und allein rationelle Darstellungsform in Fragbüchern dieser Art erklären wollen, und es hat nicht an solchen gefehlt, die auch Luthers Katechismus die Meinung als ursprüngliche unterlegen wollten, daß dem Kinde die Frage, dem Lehrer die Antwort zufalle. Ein Mißverständniß, das freilich schon durch die Gebrauchsanweisung widerlegt wird, die Luther selbst in der größeren Vorrede zum Katechismus gegeben.

Fragen kann in rechter Weise nur der, welcher den Stoff beherrscht. Daher wird die Frage des Kindes, die allerdings allen Anfangsunterricht im Leben hervorrufen hilft, vor Allem veranlaßt durch die dem Kinde unmittelbar nahe Umgebung in Haus und Natur, und ist als Frage selbst erst das Resultat öfterer und längerer

stummer Betrachtung dieser Dinge. Immer bildet eine schon vorhandene Vertrautheit mit dieser Sphäre in gewissen Maßen Voraussetzung für das Vermögen selbst zu fragen. Andererseits ist die den Unterricht durchbrechende Frage des Kindes nur das Zeichen davon, daß es dem Lehrer gelungen ist, das Interesse des Kindes beim Aufnehmen bis zum Selbstdenken zu beleben. Es sind Fragen, die nach Ergänzung begehren, nach weiteren Gründen forschen, stets aber durch die Mittheilung erst sollicitierte Fragen. In diesem letzteren Sinne gilt es mit Recht als ein Beweis wahrer Meisterschaft des Lehrers, wenn er statt nur immer selbst zu reden, das Kind zum Sprechen, im glücklichsten Falle zum Fragen selber bringt. Als das Ideal aber des sokratischen Verfahrens bezeichnete man daher die Erzielung eines eigentlichen Wechselgespräches. Aber kein Lehrer kann sich darüber täuschen, daß dies in ausgedehnterem Umfange bei positiven Lehrstoffen erst mit Gereifteren und auf Grund vorausgegangener positiver Stoffmittheilung möglich ist.

Bei allen Mustergesprächen katechetischer oder sokratischer Art kann daher gar keine andere Form praktisch genannt werden, als die bei welcher der Lehrer als der Fragende den Unterrichtsgang leitet, sei es nun daß dabei die Möglichkeit der vom Kinde zu gebenden Antwort durch die vorhergehenden leichteren Fragen als ein bloser logischer Fortschritt gesichert ist, oder die Antwort einfach als eine examenmäßige Wiedergabe von früher eingeprägtem Lehrstoffe gedacht ist.

Bücher, die nach der im §. angegebenen, umgekehrten Art eingerichtet sind, muß man also einfach als blos auf die Idee der Darstellung berechnete und für unmittelbare Uebertragung auf das Leben ungeeignete Lehrmittel ansehen. Diese Darstellungsform, die gegen Ausgang des Mittelalters vielfach beliebt wurde und als solche eine wichtige Vorgestalt für die Katechismen der Reformationszeit war (s. u.), trat daher gar nicht blos und vorwiegend bei eigentlichen Religionslehrbüchern, sondern mit Vorliebe bei Volksbüchern ascetischen Inhaltes auf. Sie wird nur insbesondere in Erstlingskatechismen der Römischen Kirche adoptiert, und geht dann, wenn der Fragende geradezu als Schüler bezeichnet wird, unzweifelhaft von der Vorstellung aus, daß der Lehrer die besitzende und gebende Kirche vertritt; entsprechend der Thatsache, daß jene ascetischen Volksschriften wie ein Unterricht, den der Beichtvater der Seele gibt, gefaßt zu werden pflegten.

Zu den Erscheinungen letzterer Art (s. u.) gehört als ältester Vorgang der Katechismus des Bischof Bruno von Würzburg († 1045), der in Abth. II (2, S. 24 f.) näher beschrieben ist. Im 15. Jahrh. war es herrschende Form. Man vgl. das am Ende des 15. Jahrhunderts vielverbreitete Buch: „Der Sele Trost“, über das als zu den vorbereitenden Erscheinungen für den Katechismus zuerst Geffcken (Bilderkatechismus S. 45 ff.) näher berichtet hat. Handschriftlich findet man es schon aus dem Jahre 1436; zu den ersten Drucken gehört: 1478 Augsburg. Da spricht das Kind zu dem Vater, resp. Beichtvater: „Lyebe Vatter, ich bitte euch durch unsern Herengott, lernet mich, wellichs sint die zehen gebot.“ Und dieser antwortet: „Liebes kint, das wil ich leren dich, das du got bittest vor mich. Das erste gebot ist alsus: Non adorabis etc.“ — Ueber die eigentlichen Interrogatorien der Beichtväter s. u.

Eben dahin gehört z. B. „das Buch der Zehn Gebote“ von Markus von der Lindawe, am verbreitetsten in der Ausgabe Venedig 1483 (vgl. Geffcken S. 42 f.). Hier heißt es zur Einleitung: „und umb behender underrichtung wegen ist hie inn geordnet, wie der jünger begirlichen fraget und im der meister imbrünstlichen und klüglichen antwort.“ ...

Dieselbe Methode befolgt einer der ältesten Römischen Katechismen, der bekannte „Catechismus ecclesiae“ von Georg Wicel. Nach historischer Anlage beginnt dieser Katechismus mit 1) Kurzer Begriff des Alten Testaments, dem 2) die Weissagung aus Gesetz und Propheten, 3) das Neue Testament folgt. In allen diesen Abschnitten fragt „der Jünger“. Dagegen hören mit dem Beginne der eigentlichen Hauptstücke, Symbolum rc. die Fragen überhaupt auf, und kurze positive Darlegung tritt an die Stelle. — Auch ist nicht zu übersehen, daß in den kürzeren Quaestiones catecheticae. Mayntz 1540, das viel unbekanntere Buch desselben Verfassers, der Lehrer die Fragen stellt (vgl. den Anfang: Heus puer, quis fecit coelum et terram?). Das Ganze ist hier wie bei Erasmus mehr dialogisch gehalten, und die Fragen werden bis ans Ende durchgeführt.

Merkwürdig ist, daß gerade der erste evangelische Katechismus, der noch die mittelalterliche Rollenvertheilung aufweist, der principiellen Vorstellung, von welcher der §. ausgeht, den klarsten Ausdruck gibt. Es ist dies der reformierte „größere Katechismus“ von Leo Judä vom Jahre 1534, neu herausgegeben von J. C. Grob, Winterthur 1836. Da antwortet durchweg „der Lehrmeister“ und fragt „der Jünger“, und eröffnet den ganzen Katechismus (S. 7) mit den Worten: „Weil du mir von Gott, von meinen Aeltern und einer ordentlichen Obrigkeit zu einem Lehrmeister verordnet bist, bitte ich dich, du wollest mich junges unberichtetes Kind in göttlichen Dingen berichten und unterweisen“ — so ganz aus der Idee des auctoritativen Verhältnisses und Unterrichtes.

Endlich ist hier eines der gelungensten Lehrbücher für lateinische Schulen zu erwähnen, Adam Sieber's Sabbatum puerile (Leipzig 1573), für die sächsische Landesschule zu Grimma ausgearbeitet. In der ersten Abtheilung sind Vater und Sohn die handelnden Personen, und ganz dem oben aufgestellten Principe des Unterrichtsfortschrittes entsprechend, stellt hier der Vater die Fragen und der Sohn antwortet. Z. B. P.: „Quid tu homini es, fili?“ F.: „Natura peccator, divina gratia Christianus.“ Im zweiten Cursus dagegen, wo der Unterricht für die Reiferen eintritt, und an Schüler und Lehrer die Rollen vertheilt sind, ist der Schüler der Fragende und der Lehrer antwortet. Z. B. Discip.: Quis est finis hominis? Praec.: „Deum cognoscere, cognitum amare, amato frui.“ Das interessante, mit vielen anderen Abschnitten noch bereicherte Buch war bestimmt, auf der Schule gelesen, ausgelegt und zum Theil auswendig gelernt zu werden.

§. XVII.

Zu der auctorativ-positiven Lehrart gehört wesentlich auch dasjenige Fragverfahren, das an der Examenfrage seinen Charakter hat. Denn nicht das Fragen und Antworten an sich begründet den Begriff der erotematischen Unterrichtsform im Unterschiede zur akroamatischen, sondern darauf kommt es an, ob fragend unterrichtet, d. h. der Gedankenstoff dialektisch entwickelt und so angeeignet wird. Wo man dagegen nur examinatorisch früher Gelehrtes und Gelerntes wieder abfrägt, bleibt man ganz in der Sphäre der auctoritativ-positiven Unterrichtsform,

nur daß der nach dieser akroamatisch zu tradierende Stoff jetzt auctoritativ wiedergefordert und memorativ wiedergegeben wird. Die Examenfrage fordert daher principiell betrachtet eine von dem erotematischen Verfahren im eigentlichen Sinne gesonderte Betrachtung. Auf dem Gebiete der auctoritativ-positiven Unterrichtsform dient sie als nächste Ueberleitung zu dem wichtigen Gebiete der memorativen Unterrichtsaufnahme.

Setzt man den Begriff des erotematischen Verfahrens, wie man muß, in das Unterrichten und logische Weiterführen durch Fragen: so kann kein Zweifel walten, daß die Frage als rein stoffliche Examenfrage eigentlich nicht in das Gebiet des erotematischen, sondern des akroamatischen Unterrichtes gehört. Wenn wir daher behaupten, daß keine Kunstkatechese recht angelegt und überhaupt denkbar sei, die nicht positive und auctoritative Elemente in der Entwicklung selbst aufweist, so würde dies selbst dann noch seine Wahrheit behalten, wenn man eine Katechese rein aus Fragen und Antworten bilden wollte, ohne die Fragentwicklung durch positiv Vorgetragenes zu unterbrechen oder darauf zu basieren. In diesem Falle wird immer noch das auctoritative resp. akroamatisch-positive Moment durch alles das vertreten, was Examenfrage zu nennen und als solche am Eingange der Entwicklung nicht zu entbehren ist.

Mit der Examenfrage ist aber die Bekenntnißfrage nicht zu verwechseln. Diese gehört nach ihrem ethisch-teleologischen Charakter unter die dritte Hauptform des Unterrichtes. Nur darauf, daß sie historisch die eigentliche Mutterform des katechetischen Fragverfahrens war, ist hier hinzuweisen, weil von der Examenfrage das Andere gilt, daß in ihr die Wurzel und Urform des Katechismus in Buchgestalt gegeben ist. In der Normalform des letzteren aber, in dem lutherischen Katechismus, gehen beide Formen neben- und durcheinander. Wie bereits nachgewiesen und Abth. II, 2 näher noch zu besprechen ist, war der kleine Katechismus Luthers eine Frucht der Visitation, als des Glaubensexamens der Reformation. Soweit nun Examen begründet er die ganze Erscheinungsform der Katechismen als Fragbücher, in denen der an sich positive und ursprünglich positiv überlieferte wie memorativ angeeignete Stoff nur in der Form der Antworten auf Fragen des Lehrers auftritt. Soweit dagegen Glaubensexamen spricht sich darin der wichtige Unterschied aus, daß es ursprünglich und der Idee nach nur auf Aneignung und Wiedergabe einer Summa der Heilslehre angelegt war, die als Bekenntniß der Kirche und jedes Gliedes zu ihr angesehen sein wollte. Je mehr alle auslegenden Katechismen theologische Schulkatechismen waren und wurden, und je mehr auch das Katechismusexamen in der Kirche sich zu dem Umfange eines Examens über den ganzen Lehrstoff ausgelegter Katechismen erweiterte, trat die Bekenntnißfrage zurück, und die Examenfrage blieb so gut wie allein stehen.

Die neue principielle Entwicklung im 18. Jahrhundert hob dagegen damit an, daß sie den Unterschied der in den Katechismen und der Katechese allein herrschenden Examenfrage von der Unterrichts- und Entwicklungsfrage zum Bewußtsein brachte. Da fing man erst an die Idee des erotematischen Unterrichtes zu erfassen. Einen Uebergang bildete die Zergliederungsfrage (s. u.). Dennoch pflegen auch heut zu Tage die meisten angeblichen Kunstkatechesen von Meistern und Schülern in überwiegend examinatorischen Katechesen zu bestehen.

§. XVIII.

Mit der Frage nach dem Werthe des positiv auctoritativen Unterrichtes hängt daher die andere vom Werthe der memorativen Ueberlieferung unmittelbar zusammen. Dabei wird, was die erste Grundlegung im zarteren Kindesalter betrifft, der Unterschied der Gedächtnißfunction in diesem von der im entwickelten Geiste normgebend sein müssen. Denn während man gewöhnlich, von letzterer Stufe her den Maßstab nehmend, in der erinnernden Thätigkeit das Wesen des Gedächtnisses findet, tritt es bei dem Kinde vielmehr als schlechthinnige Receptivität auf, und wird somit in ihr die Einheit des kindlichen Geisteslebens in keimender Naturthätigkeit des Geistes und einem Verhältnisse sinnender Beschaulichkeit zu allen aufgenommenen Geistesstoffen erscheinend: — Eigenschaften, die als solche wieder eine Art Beweis für die unmittelbare Anlage des Kindesgeistes auf religiöses Leben und seine Geistesstoffe bilden können. Damit setzt die Kindesnatur selbst der mechanisch memorativen Thätigkeit für die erste Grundlegung einen Damm entgegen. Im Uebrigen aber dient jene Einheit der kindlichen Geistesart als solche schon zum Aufweise der Einseitigkeit, wenn der Pietismus das Recht der Gedächtnißthätigkeit bei religiösen Stoffen von dem Gegensatze des Herzens zum Kopfe aus bekämpfen zu können glaubte. Was andererseits die eigentlich unterrichtliche Ueberlieferung auch der religiösen Erkenntnißstoffe im Knabenalter anbelangt, so hat ein naturgemäßer und verständiger Anbau des Gedächtnisses bei den Pädagogen namentlich der humanistischen Richtung, gegenüber einseitig philanthropinischen Reformbestrebungen, als allein correcte erste Grundlegung in allen positiven Lehrstoffen die entschiedenste und siegreichste Vertretung gefunden.

Auf dem kirchlichen Unterrichtsgebiete insbesondere begann die Reaction gegen gedächtnißmäßige Betreibung desselben namentlich seit Andreä und Spener. Der bekannte Ausdruck, mit dem letzterer ein Hauptziel seiner katechetischen Thätigkeit bezeichnete: „den Kopf ins Herz zu bringen", wurde zum Loosungsworte der Zeit. So stark diesem Worte selbst der Stempel der Einseitigkeit und Schwäche einer den Menschen halbierenden Psychologie und Theologie aufgeprägt ist, so verlieh die nicht geringere, gegenüberstehende Einseitigkeit der bisherigen Unterrichtsmethode jener Loosung doch die Bedeutung einer Macht für ihre Zeit. Wir kennen aus der Geschichte des Katechumenates das Glaubens- oder Lehrexamen als das specifische Ziel der orthodox lutherischen Richtung (I, S. 556 ff.) und seinen unmittelbaren Einfluß auf Gestaltung und Anschauung des Katechismusstoffes (II, 1. S. 42 ff.). Von selbst ergab sich daraus nicht nur die höchste Werthlegung auf klare Ueberlieferung des kirchlichen Lehrbegriffes, — bei Einhaltung des rechten Maßes die Stärke und gesunde Basis dieser Position; — sondern für die Methode: das Einlernen und

examenmäßige Abfragen — auf der entsprechenden Altersstufe ohne alle Gefahr. Sofern diese Methode überhaupt durch die pietistische Opposition in ihrer ausschließlichen Herrschaft erschüttert wurde, beginnt mit jener die Anbahnung des neuen und methodischen Verfahrens entwickelnder statt examinierender Katechese. Aber es war nur Anbahnung sehr unvollkommener, unbewußter Art. Wogegen man zunächst und bewußt kämpfte, das „papageienartige“ Wiedergeben des Stoffes, wie man es nannte, dagegen hatten vor Spener eine ganze Anzahl Vertreter der orthodoxen Tradition gewirkt, die dabei doch eine gesündere und correctere Vorstellung von der Bedeutung der Gedächtnißpflege hatten, als mit jenem Stichworte und der ihm entsprungenen Unterrichtsweise des Pietismus verbunden war. Theologische Bedeutung behielt die Frage nur sofern sie den Werth fester Lehrgrundlegung betraf, und nach dieser Seite muß man entschieden das höhere Recht für die orthodoxe Position in Anspruch nehmen. Andererseits wars eine pädagogische und pädagogisch-psychologische Frage, über die in anderen Kreisen principieller und viel eindringender entschieden worden ist.

Auch bei Spener lassen sich directe Einflüsse von der auf humanistisch-pädagogischem Gebiete zuerst aufgetauchten Streitfrage nachweisen. Wie er Comenius kannte, so hatten unmittelbarer noch Ratich's Reformvorschläge auf seine pädagogischen Anschauungen eingewirkt. Val. Andreä war Zeitgenosse des letzereren, und seine eigene Polemik galt dem mechanischen Auswendiglernen in Lateinschulen nicht minder als beim Katechismus. Unter seinen pädagogischen Grundsätzen nimmt die Forderung, daß nichts gelernt werde, was nicht vorher verstanden sei, eine centrale Stelle ein. (Schmid, Gesch. der Pädag. III, 294.). Die Anfänge dieser Reformbewegung auf humanistisch-pädagogischem Gebiete gehen auch über diese beiden weit zurück. Schon von dem großen Straßburger Rector Joh. Sturm, so ganz als Humanist er wirkte, finden wir vermerkt, daß er nichts auswendig gelernt wissen wollte, was nicht vorher erklärt sei (a. a. O. S. 151.). Der entscheidende Anstoß aber kam bekanntlich von Montaigne, als Protest gegen einseitige Verstandesbildung und Gedächtnißpflege zugleich im Namen der Sittlichkeit ohne wahrhaft sittlichen Ernst erhoben, in Wahrheit dem Interesse entstammend, den Menschen praktisch fürs praktische Leben zu machen, statt einen Gelehrten und Buchstabenmann aus ihm zu erziehen. Eine hochberechtigte Reaction gegen den herrschenden Zeitgeist in der Wende des 16. u. 17. Jahrhunderts, Nachhall findend in den verschiedensten Tönen. Wolfgang Ratich's Reformpläne vermittelten nur die Anwendung der allgemeiner gestellten Frage auf die Unterrichtsmethode in den humanistischen Gymnasien und brachten die Diskussion unter den Schulmännern und Theologen Deutschlands in Fluß, — des Autors praktisches Ungeschick und sein Zelotismus freilich auch alsbald wieder in Mißcredit. Wenn als ein oberster unter seinen Sätzen die summarische Forderung überall zu lesen ist: „Nichts soll auswendig gelernt werden“ — (vgl. Raumer II, 36), so muß man die Aneignung dieses Grundsatzes nach dem Gutachten der Jenaer Philologen ermessen, das die Herzogin von Weimar über Ratich's Vorschläge erfordert hatte. Dort heißt es (Schmid a. a. O. 300): „Zum Sechsten, so verwerffen wir das Auswendigklernen nicht allerdings, sondern nur den modum . . . den man biß anhero in vielen Schulen gebrauchet . . .“ Das „wider die Natur“ nur eignet man sich an, wie Ratich selbst jene Forderung damit zu begründen pflegte: „Alles nach Ordnung oder Lauff der Natur.“ Damit war die eigentliche Principfrage berührt, für deren Lösung damals das geringste geschah und über

3*

die, soweit es sich um den Unterschied der Gedächtnißfunction in den verschiedenen Lebensaltern handelt, im Allgemeinen noch immer eine überraschende Unklarheit herrscht.

Comenius, der sonst manchen Grundsatz mit Ratich gemein hat, und die feine Beobachtung des Naturgesetzes, daß alle Entwicklung mit dem Innersten beginne, unter Anderem auch dahin ausbeutet, daß man vor der Gedächtnißübung erst die Einsicht bilden müsse (Schmid a. a. O. 335.), hat dabei doch von dem was auch er „Gang der Natur" im Unterrichte nennt im Ganzen viel gesündere Vorstellungen. Was er dort Einsicht nennt ist ihm nicht Verstandesbildung im engeren Sinne. Verstand und Urtheil folgen nach ihm erst auf die Gedächtnißpflege, und was er dieser vorangestellt wissen will, ist vielmehr nur die Ausbildung „der Sinne". Bei dem religiösen Unterrichte aber insbesondere trägt er gar kein Bedenken aus jener Stufenfolge der Kräfte geradezu den Grundsatz abzuleiten: „Mögen die Kinder anfangs immerhin nicht verstehen, was sie thun; das Verständniß findet sich späterhin." Daher bezeichnet er nicht nur das Vater-Unser, sondern auch den Glauben als einen entsprechenden Lernstoff für Kinder von sechs Jahren (Raumer a. a. O. S. 60. 82.).

Später arbeiteten sich die Gegensätze unter den Formen des Philanthropinismus und des specifischen Humanismus bis zu einseitiger Schärfe heraus (Vgl. Niethammer, Streit des Philanthropinismus und Humanismus. Jena 1808 bes. S. 84.). Von keinem aber unter den Humanisten ist frühes Räsonnieren auf Kosten der Gedächtnißpflege so scharf bekämpft worden als von dem großen Philologen Fr. Aug. Wolf. In der Volksschule bis zum 14. Jahre gilt es nach ihm ausschließlich den Acker des Gedächtnisses bestellen, und selbst dem Gymnasium noch weist er im Unterschiede von der Universität vorwiegend allen den Stoff zu, der „mehr das Gedächtniß und die Imagination beschäftigt" (vgl. Körte, Leben Friedr. Aug. Wolfs und Raumer a. a. O. S. 368.). Welcher Pädagog von Erfahrung, welcher gesunde Psycholog wird ihm nicht zustimmen müssen!

Der Pietismus erzog im Gegensatze zum orthodoxen Gedächtnißwerke freilich nicht zum Räsonnieren; aber um so mehr zu einem einseitigen Gefühlsleben oder richtiger gesagt zu einer krankhaft früh entwickelten Reflexion über das eigene innere Gemüthsleben, über das Maß erfahrener religiöser Eindrücke und spürbar werdender Empfindungen. Ein nächster Verlust dabei war die Erschütterung der ehedem so sorgfältig gepflegten kirchlichen Erkenntnißgrundlage. Um so leichter ward darnach dem Rationalismus sein Nivellierungsgeschäft. Aber nicht minder lähmend und erschlaffend wirkte jene einseitige Gefühlsanregung und Reflexionsneigung auf die Willens- und Charakterbildung. Das Christenthum selbst hat manchen Vorwurf menschlich gesunder Psychologen und Pädagogen erleiden müssen um dieser einseitigen und krankhaften Ausbildung willen.

Die Rede von dem „Kopf", der „ins Herz" gebracht werden müsse, mag auf manchen orthodoxen Theologen gerechte Anwendung erlitten haben. Auf das Kindesleben erleidet er, näher besehen, gerade gar keine. Denn das Kind ist in der glücklichen Lage, so lange man es nicht schon verbildet hat, Kopf und Herz **ineinander** zu **haben**. Wie wir unter Reifen und Erwachsenen einen gesunden und naturkräftigen Menschen daran erkennen, daß er, wie man sagt, Kopf und Herz beisammen oder auf dem rechten Flecke habe: so das Kind seiner Natur und Naturnähe wie Naturwahrheit nach. Aber bei dem Kinde hat dies noch einen

specifischen Sinn, und ist von einer directen Rückwirkung auf die erste Frage, von der Bedeutung und dem Wesen des Gedächtnisses auf der menschlichen Kindheitsstufe. Die Begriffs- und Functionsbestimmungen für das Gedächtniß pflegt man höchst einseitig von den Eigenschaften und Thätigkeiten herzunehmen, die man an dem Gedächtniß des entwickelten Menschen wahrnimmt.

Wie das Christenthum eine Sache für den ganzen Menschen ist, und wahrhaf ergriffen, alle Kräfte seines Inneren gleichmäßig betheiligt, Geist wie Gemüth, Wille wie Erkenntniß: so ists andererseits Kindesart und -natur, jeder geistigen Einwirkung noch ein zwiespaltlos einheitliches Geistesleben entgegen zu bringen. Jedenfalls weiß das Kind noch nichts von jenem einseitigen Ueberwiegen geistiger Richtungen, wie sie allmählich die Entwicklung der zu Männern Gereiften bis zur Abstumpfung der einen und Ueberreizung der anderen Seelenkraft zu verkehren vermag. Ein Seelenzustand, der immer zugleich auch für das religiöse Leben in einer krankhaft einseitigen Richtung reflectieren wird. Aber wir beobachten zunächst nur die Erscheinungen des psychologischen Lebens.

Bei entwickeltem Geistesleben wird es nur e i n durchschlagendes Mittel geben, die relativ möglichste Einheit und Harmonie der verschiedenen Geisteskräfte zu bewahren. Die Selbstthätigkeit darf so wenig als möglich abgelöst vom Naturboden der geistigen Anlagen sich entfalten, vielmehr nur als naturgemäße Entwicklung jener und in der Harmonie auftreten, wie jene in der Naturanlage mehr oder minder harmonisch abgemessen und verbunden vorliegen. Auch dabei aber wird sich sofort mit der entwickelten Individualität der in der Naturanlage schon vorliegende Individualismus geltend machen. Es gibt überwiegende Anlagen des Phantasie- und Gemüthslebens und der reflectierenden Verständigkeit. Aber weil im Kinde das Alles nur k e i m m ä ß i g vorhanden ist, so hebt es einerseits die Einheit des Geistes noch nicht auf wie in der Form ausgebildeter Richtungen und erleichtert andererseits durch eine verständige, der Normalanlage gesunder Menschenart angepaßte, Erziehung jene Einseitigkeit der Ausbildung zu verhüten.

Im Kinde ist dann zunächst die Natur selbst noch — unterschieden als Natur auch von der persönlichen Entwicklung — Garantie der Einheit. Alle beginnende Selbstthätigkeit erscheint nur als ein Keimen innen im Schooße der überwaltenden, jene noch mütterlich umschließenden Naturart des Geistes. Mit anderen Worten heißt das, d i e e r s t e S e l b s t t h ä t i g k e i t d e s K i n d e s g e h t n o c h a u f i n R e c e p t i v i t ä t, u n d d a s a n s i c h I n d i v i d u e l l e d e r A n l a g e i s t n o c h ü b e r w a l t e t v o n d e m g e n e r e l l G e m e i n s a m e n m e n s c h l i c h e r u n d k i n d l i c h e r G e i s t e s a n l a g e.

Der Receptivität nun entspricht zunächst, daß als S t o f f l i c h e s in Frage kommt, was empfangen wird. Denn darin besteht ja alles „K e i m e n“, daß ein Naturleben zu der ihm eigenthümlichen Bewegung dadurch angeregt wird, wenn ein zwar naturentsprechender aber ihm nicht vorher natureigener, sondern von außen kommender Stoff von ihm innerlich aufgenommen — wir sagen im technischen Sinne „empfangen“ wird. Was zuerst nur Disposition der Natur genannt werden kann, schreitet nun fort zur A c t i o n. Denn R e a c t i o n würde nur eintreten, wenn der Stoff, wie nicht natureigener so auch n a t u r f r e m d e r wäre. Schon Apathie, die sich gegen Lehrstoffe zeigt, wäre darauf anzusehen, ob die Natur gegen sie reagiere. — Der naturentsprechende Stoff weckt die Action; aber auch diese selbst ist beim Kinde zunächst als Action der Natur zu bezeichnen im Gegensatze zu jener Selbst-

thätigkeit des Ich, die sich von natürlicher Geistesbewegung bewußt zu unterscheiden weiß. Das Letztere nennt man Reflexion, dem Geiste des Kindes in dem Maße und so lange fremd, als ihm gesunde und normale „Natürlichkeit“ erhalten bleibt

Man darf die Bedeutung dieser Erfahrungswahrheit nicht mit der Behauptung entkräften wollen, daß im Kinde von Anfang an Verstand und Vernunft als solche überhaupt gar nicht vorhanden seien. Nicht einmal dies wäre richtig geredet, daß dieselben sich noch nicht geltend machten. Es ist eben auch Verstand und Vernunft in der reinen Naturform vorhanden, nicht in der später eintretenden Erscheinungsform der Verständigkeit und Vernünftigkeit. Die Letzteren bezeichnen die Epoche, wo das Ichbewußtsein aus dem Einheitsschooße der Kindes- als Menschennatur herausgeschält zu Tage tritt — die „zweite Geburt“ natürlicher Art etwa mit Hegel zu nennen. Auf der Stufe des reinen Naturlebens dagegen zeigt sich Vernunft in der Fähigkeit geistigen „Vernehmens“, das die Assimilierung des Stoffes als zweit Nächstes einbedingt. „Verstand“ aber zeigt diese Vernunft der Natur schon in der instinctiven Unterscheidung des Naturgemäßen vom Naturwidrigen, das sie statt es aufzunehmen, wie einen ungenießbaren und unverdaulichen Stoff abweist oder ausscheidet. Wenn später das Ich in freibewußter Wahl diese Unterscheidung ausübt, ist es gegen Fehlgreifen nach Ungesundem und Unzuträglichem viel weniger gesichert, als der Kindesgeist, weil er noch auf der Stufe des instinctiven Naturtactes steht.

Zwei wichtige psychologische und pädagogische Grundsätze ergeben sich daraus. Das Kind lebt von Receptivität — ist der eine Satz, dem Jean Paul bekanntlich den geistvollen Ausdruck gegeben hat: „alle Kinder sind weiblichen Geschlechtes.“ Und bei dem Anbau dieser Receptivität liegt der beste Schutz gegen Mißbrauch und Mißgriffe in dem Naturverstande und Naturmaße der Receptivität selbst. Das ist der andere Satz. Wider die Natur ist daher gerade nur eine vorzeitige und künstliche Belebung der Reflexion, des Verstandes als Reflexion.

Das war die Unnatur des Sokratisierens. Wie wir dagegen Gedächtniß diejenige Geisteskraft nennen, der die Functionen des geistigen Aufnehmens und Bewahrens zum Behufe der Assimilation zukommen, so gewiß ist ein Unterricht der das Gedächtniß zuerst anbaut der allein naturgemäße. Nur daß auch hier die Stufen der geistigen Entwicklung und der Naturart der Kräfte auf diesen Stufen klar auseinander zu halten sind.

Je mehr Selbstthätigkeit im Unterschiede von Naturthätigkeit des Geistes sich zeigt, desto mehr treten auch die Unterschiede von Geistesbewegung und ruhendem Geistesbesitze hervor. Das Gedächtniß bekommt gerade bei wachsender Selbstthätigkeit mehr nur die einseitige Bedeutung des Bewahrortes gesammelter Erkenntnißschätze, der geistigen Vorrathskammer für die geistige Selbstthätigkeit. Damit schon macht sich das Recht pädagogischer Praxis geltend, daß die Ansammlung dieser Schätze einer früheren Periode zuzuweisen ist, weil mit der zunehmenden Vorliebe und Neigung für Productivität eine natürliche Abneigung und Unfähigkeit zu rein gedächtnißmäßiger Aufnahme Hand in Hand gehen. Andererseits zeigt sich dann gerade an den Erscheinungen mangelnder Harmonie dieser Seiten des Geisteslebens der Verlust natürlicher Geistesgesundheit am Auffallendsten. Die Frische und Kraft des Gedächtnisses ist in Wahrheit ein Prüfstein geistiger Gesundheit. Wenn erst Arbeit

bei der „Erinnerung" nöthig wird, so ist die Thatsache constatiert, daß wir nicht mehr in der Frische des Lebens inmitten unseres Geistesstoffes stehen, und er nicht mehr als Geistesstoff in uns lebt. Ich habe dies oder das nicht „präsent", sagt man. In Wahrheit fehlt es aber dann an Präsenz des Geistes bei sich selbst und bei dem was auf früheren Stufen ihm Inhalt und Besitz geworden. Die Naturkraft, welche den einst assimilierten Stoff wie eigenes Geistesbewußtsein zu tragen ermöglichen sollte, oder auch die Naturkraft der Assimilation selbst ist abgeschwächt und fängt an zu versagen. Und steigert sich dies zur eigentlichen Schwäche und Krankheit des Geistes, so pflegt der interessanteste Charakterzug hervorzutreten, daß die Erinnerung aus früherer Vergangenheit wie ein in feststehende Züge gefaßtes Bild dem Geiste gegenwärtig bleibt, während jüngst Erlebtes wie flüchtige Schattenbilder schnell an ihm vorüberzieht, um sofort in Vergessenheit und Unbesinnlichkeit zu versinken.

Die meisten Einwürfe gegen Gedächtnißpflege bei der Jugend sind — (so erkennt man nun leicht) — auf Vorstellungen von diesem Verhältnisse des selbstthätigen Geisteslebens zum Gedächtnisse gegründet, wie es gerade nicht bei dem Kinde sondern vorwiegend nur im entwickelten Geistesleben sich findet. Die Receptivität des Kindes ist keine einseitige. Das Aufnehmen ist einfaches Hereinnehmen ins Innere des einheitlichen Geisteslebens. Wie man beim Erwachsenen das unvermittelte, unreflectierte Empfinden und Beisichsein als das Gemüthsleben bezeichnet, so nimmt das Kind Alles was es aufnimmt in die Einheit des Gemüthes auf. Wie wir sagten: Herz und Kopf sind bei dem Kinde an sich ineinander, so würde die Kindesnatur, was nur dem Kopfe zugehören könnte, aufzunehmen thatsächlich verweigern, so gut wie es kein Sensorium für das rein Gefühlige, Sentimentale hat. Die hauptsächliche Gedächtnißthätigkeit beim Kinde ist daher viel weniger ein **Erinneren** als, so zu sagen, ein **Verinneren**, eine Kraft, das Aeußere sich innerlich zu machen und es innen festzuhalten, — man weiß mit welcher wunderbaren Zähigkeit.

Der verständige Lehrer muthet daher dem Kinde die Aufnahme keiner Geistesnahrung zu, die dieses seiner Naturart nach verweigert. Eine solche wäre z. B. gerade die Beschreibung der Gliedmaßen des eigenen Körpers, womit der Jugendunterricht in den Philanthropinen so viel zu schaffen hatte. Wie dies seinem Wesen nach etwas gemüthsloses ist, so setzt es durchaus Reflexion und Unterscheidung des Menschen von seiner Natur voraus. Allerdings kommt ja bei der Betrachtung der umgebenden Natur der geborene Forschergeist des Menschen schon im Kinde zur Erscheinung, und bricht in Fragen nach Grund und Ursache hervor, die der reife Forscher selbst oft nicht lösen kann. Aber diese Fragen bewegen sich in dem Umkreise der dem Kinde seiner Natur nach interessanten Sphäre. Es sind die Fragen seines Machtbewußtseins über sein Spiel oder Fragen über die das Kind umgebende Außenwelt, sei es in Naturkörpern, sei es in Bildern ihm gegenübertretend, — nicht aber Fragen um die ihm selbsteigene Natur seines Leibes oder seiner Seele. Wenn diese erweckt werden, bleiben sie Schulgegenstand; sie werden nie eigenes Lebensinteresse des Kindes. Dasselbe zeigt sich bei schulmäßiger Auffassung jener anderen Fragen, die das Kind aus eigenem Interesse thut. Wer auf solche Fragen einen eigentlich rationalen Unterricht gründen wollte, würde erfahren, daß sich der kindliche Geist vor solchem Stoffe schneller verschließt als er in Einzelfragen sich erschloß. Denn auch das gehört obenan zum Gesetze der reinen Receptivität, daß nur das Einzelne als Einzelnes aufgenommen wird. Für den Zusammenschluß zu geistiger Einheit bietet beim

Kinde die Aufnehmbarkeit des Stoffes in die Einheit seines geistigen Naturlebens den Ersatz.

Jene Fragen, die das Kind selbst stellt, beweisen daher nur die obige Thatsache, daß Action der Natur sofort eintritt, wo ein Stoff naturgemäßer Art mit der Receptivität des Kindes sich berührt, sowie daß diese Action der Natur allmählich zur Thätigkeit der Reflexion fortschreitet. Wenn ein dem Gedächtnisse des Kindes dargebotener Stoff nicht allmählich wenigstens Fragen des Kindes veranlaßt, so wird die Vermuthung naheliegen, daß man es entweder mit einer abnorm unkräftigen Receptivität als Naturanlage zu thun hat, oder der Stoff ein ungeeigneter war, sei es als zu schwer, sei es als zu wenig anregend.

Was oben über den Unterschied der Gedächtnißfunction im Kindesgeiste und bei geistiger Reife zu sagen war, begründet aber ferner ein verschiedenes Interesse memorativer Uebung beim Unterrichte und zwar dem religiösen insbesondere. Der dem Gedächtniß frühe anvertraute Stoff, sahen wir, wird zäher bewahrt, als der später aufgenommene. Obgleich erst im entwickelten Geistesleben, der lebendigen Imagination und Reflexion des Geistes gegenüber, mehr einseitig als Kraft der Aufbewahrung unterscheidbar, wird also das Gedächtniß, um dies sein zu können, frühe geübt werden müssen. Dies ergäbe das propädeutische Interesse, und die daran anknüpfende Methode würde ebenso ein häufiges Wiederholen als ein wohlbemessenes Aufsteigen vom leichteren Stoffe zum schwereren, und somit die Kraft des Gedächtnisses für diesen stärkenden Stoffe bedingen. Soweit aber fällt diese Aufgabe der Pädagogik zu; da der Religionsstoff, mit dem wir es zu thun haben, nicht als sachlich indifferentes Uebungsmittel in Betracht gezogen werden kann.

Für unseren besonderen Gegenstand ist die Eigenthümlichkeit des Gedächtnisses im kindlichen Geiste von höherer Bedeutung. Receptivität, als die wesentliche Lebensthätigkeit des kindlichen Geistes deckt sich mit Gedächtnißthätigkeit, so daß im Gedächtnisse der Boden des naturmäßigen Keimens gegeben ist. Die Empfänglichkeit vermittelt das leichte Festhalten; die Frische der Triebkraft setzt das Empfangene um in Stoff der Imagination und beginnenden Reflexion. Das Gespräch, durch Fragen des Kindes oder Fragen an das Kind angeregt, ist die Methode, durch welche dieser Proceß unterstützt wird, der erste und unmittelbarste Hinweis auf den Anschluß der dialektisch-didaktischen Methode an die offenbarungsmäßig-positive. Aber auch soweit bliebe das Interesse daran noch das allgemein-pädagogische, die geistige Entwicklung durch Stoffmittheilung zu beleben, die receptive Anlage in keimendes Geistesleben zu verwandeln.

Nun hängt aber jene überwiegende Receptivität damit zusammen, daß was im entwickelten Geiste Gemüthsleben heißt, hier noch als Naturform der Einheit aller Geisteskräfte vorliegt. Kindesleben ist durch und durch Gemüthsleben, ein Beisichsein, in dem keimendes Stoffbewußtsein und keimendes Ichbewußtsein ohne Sonderung der Reflexion bei einander ist — eine Thatsache, aus der sich das Sinnende oder Sinnige des kindlichen Geisteslebens erklärt. Es kann dieses Geistesleben als ein träumendes erscheinen, eben weil es von Naturmacht und Stoffleben überwaltetes Ichleben ist. In Wahrheit ist es aber ein keimmäßig arbeitendes. Alles Fragen durchbricht daher auch nur wie ein momentanes Erwachen und Anrufen der Mithilfe die eigene innerlich fortgehende Arbeit des Sinnens und Fortspinnens an dem angeknüpften Faden.

Auch in Bezug auf die memorative Methode und ihre Anwendung auf das zar-

tere Kindesalter ergeben sich daraus ganz bestimmte Schranken. Für die eigentliche Schulzeit sind „Auswendiglernen", was man so nennt, und „Auswendigherſagen" nothwendige und naturgemäße Methode. Je mehr bei dem zum Knaben gereiften Kinde der Zug zur Veräußerlichung überhand zu nehmen pflegt, dient wahrhaft psychologisch und pädagogisch der von außen geübte Zwang des „Auswendiglernens" wie eine zwangsweise Rückweisung in die Innerlichkeit. Je jünger dagegen das Kind ist, und je mehr es sich noch um erste Geistespflege handelt, wird was wir oben von dem Wesen des Gedächtnisses auf dieser Stufe sagten, einen Damm gegen verfrühte Anwendung jener Formen der memorativen Methode bilden müssen. Das unwillkührliche Lernen ist hier das natürliche. Was Methodiker wie Ratich mit Unrecht auf die Schule angewendet wissen wollten, hat hier sein volles Recht: — durch Vorsagen lehre man mehr denn durch Einlernen, und veräußerliche nicht durch „Auswendig aufsagen lassen" was beim Kinde Stoff seines Innenlebens geworden ist. In den Pausen, wo sich dies Innenleben öffnet, tritt von selbst und oft in überaschender Weise assimiliert wieder zu Tage, was in den tiefen Brunnen seines keimenden Geisteslebens eingesenkt worden.

Nichts, das darf man gewiß sein, ruht im Gedächtnisse des Kindes wie ein todtes Capital. Das ist der Unterschied der Gedächtnißfunction bei ihm und auf höheren Altersstufen. Auf diesen allerdings auch, man kann es nicht in Abrede stellen, nur als Folge mechanischer und natürlicher einseitiger Benutzung des Gedächtnisses. Die Identität von Receptivität und Gedächtniß sichert beim Kinde die stets unbewußt oder sinnend zugleich eintretende und sich fortsetzende Geistesaction; die Innerlichkeit und, so zu sagen, geistige Beschaulichkeit läßt es auch nie blos intellectuell bewegten Stoff bleiben. Das Gedächtniß ist beim Kinde, mehr als man sonst auch dies sagen muß, zugleich das Gewissen.

Daran nun aber knüpfen sich die für uns obenan in Frage stehenden Consequenzen, wieweit religiöser Stoff einerseits als Gedächtnißstoff entwerthet und andererseits dem Kinde insbesondere als religiöser gerade naturnahe genannt werden kann. Wenn Spener und mehr noch der spätere Pietismus, wie wir oben sahen, die Erkenntnißgrundlage im Christenthume nicht genügend würdigten, so trifft dies nach Seiten der Methode mehr die schulmäßige Betreibung. Auf sie kommen wir später zurück. Wo es sich um die erste Grundlegung handelt, trifft gerade jene innere Einheit des kindlichen Geisteslebens im Gemüthsleben, von dem wir sagten, und der angedeutete Charakter des Gedächtnisses auf dieser Stufe als innere Assimilierungsarbeit wunderbar mit dem auf das Centrale im Menschen gerichteten Charakter des Christenthumes zusammen. Und mehr, die weiblich receptive Natur des Kindes, und sie macht sich weithinaus in die Schuljahre geltend, wo nur Kindlichkeit erhalten ist, muß man geradezu als die gemeinmenschliche Anlage für alles Lebensverhältniß zu Gott bezeichnen.

Da hat das „ewig Weibliche" sein Recht. Die Seele jedes Menschen muß Gott gegenüber im Verhältnisse der reinen Receptivität stehen. Darin liegt es, daß Christus die Kinder zum Muster hinstellt für das rechte Verhältniß des Menschen zum Reiche Gottes. Wie sollte dann nicht der Unterricht über göttliche Dinge ihnen naturgemäßeste Speise sein?

Ja, man muß vielmehr sagen, und die Natur des Gedächtnißlebens des Kindes, wie wir sie schilderten, gibt obenan Zeugniß davon: das Geistesleben des Kindes spiegelt seiner Natur nach alle natürlichen Formen des reli-

giösen Lebens wieder. Selbst abgeschlossen wie ein Heiligthum, schließt der Kindesgeist den Stoff, der ihm nahe gebracht wird, mit dem Glauben an eine unbezweifelbare Auctorität, mit der Pietät, die man einer Gabe von höherer Hand beweist, mit sich zusammen, bei sich ein, um in innerlicher Hingegebenheit, Andacht und Beschaulichkeit, befruchtende und fördernde Kraft für sein eigenes Geistesleben daraus zu ziehen.

Naturverwandt, — gerade von dieser Seite aus, von der Hindernisse für die erste Aufnahme zu erwachsen schienen, beweist es sich — naturverwandt ist Offenbarungsstoff und kindliches Geistesleben: Offenbarungsstoff, zu dessen Natur es gehört, zunächst receptiv und stofflich als keimende Befruchtung des Geisteslebens aufgenommen zu werden. Höchstens den Einseitigkeiten hätte man dann zu wehren, ein sensitives Gefühlsleben zu nähren; aber gerade dem tritt die Forderung, die wir der eigentlichen Schulaufgabe, mit der wir uns ja obenan zu beschäftigen haben, stellen, den religiösen Stoff als Erkenntnißstoff zu behandeln und in der Form objectiv memorativer Ueberlieferung den Geist an ihm zu üben, entgegen.

---

§. XIX.

Demnach gehört zur auctoritativ-positiven Lehrart ihrer Natur nach die Gedächtnißpflege, und die Anlage der Kindesnatur kommt dieser ebenso im Allgemeinen entgegen, als sie aus sich selbst heraus dem Gedächtnißstoffe bestimmte Merkmale und Grenzen des Entsprechenden und Naturgemäßen stellt. Mit dieser Bedingtheit des Stoffes ist ferner, wie zumeist, die Form der Ueberlieferung zugleich bedingt. Das eigentliche „Auswendiglernen" und „Auswendighersagen" bleibt, wenn man die Aufgabe der Gedächtnißübung für sich und den bleibenden Dienst, den das Gedächtniß auch nach vollendeter Lernzeit thun soll, insbesondere ins Auge faßt, die der fraglichen Lehrart unmittelbar entsprechende, unentbehrliche Unterrichtsform — das weitere Correlat für die Examenfrage (§. 17). Die Hauptstoffe sind das Schriftwort als Bibelspruch oder Bibelabschnitt, der Katechismustext und das geistliche Lied. Die wesentliche Stelle des letzteren im katechetischen Unterrichte läßt sich erst im dritten Haupttheile aufzeigen, während die Natur der Sache die beiden Anderen als Stoffe des auctoritativ-positiven Unterrichtes ausweist, die eine als Ausdruck unmittelbar göttlicher Offenbarung, die andere als Ausdruck des kirchlich Normalen. Das Gesetz des Stoffes selbst, wie das einer naturgemäßen Gedächtnißübung begründet dann nur einerseits ein Aufsteigen vom Einfacheren und Leichteren zum Schwereren und Tieferen, und andererseits ein häufigeres Wiederholen zur reinen Revision, wie zur Vertiefung des Verständnisses, endlich zur weiterführenden Anknüpfung.

---

§. XX.

In der Natur der genannten Stoffe liegt es, daß, wie streng man es auch damit nehme vom Einfachsten und Leichtesten auszugehen, Unverstandenes und Unerklärtes neben und mit dem Erklärbaren und Verstandenen vom Kinde und Schüler zugleich ins Gedächtniß aufgenommen wird. Denn das einfachste Einzelwort der Schrift hat nicht nur verborgene Bezüge auf den geheimnißvollen Zusammenhang des Ganzen, den zu beherrschen Gegenstand der fortschreitenden theologischen Forschung ist, sondern birgt in seiner Einfachheit selbst göttliche Tiefen der einzelnen Vorstellungen und Begriffe. Und der Katechismustext, wir reden zunächst von dem Normalbuche (II, 1. S. 324 ff.), so ganz auf die Einfalt des Kinderverständnisses berechnet, ist doch zugleich Lebensbuch für den Laien auf dem ganzen Wege seiner Entwicklung und werthgeachtet, Bekenntnißausdruck der Kirche selbst zu sein. So bergen auch geistliche Lieder der einfachsten Art und des kindlichsten Ausdruckes Geistesnahrung für den reifsten Verstand. — Wer aber darin eine Eigenthümlichkeit der religiösen Stoffe erkennen und dieselben eben deshalb als unpädagogisch widerrathen wollte, würde damit großen Mangel an Lebenserfahrung verrathen. Denn im Grunde ist es mit allem Erkenntnißstoffe, der werth ist so zu heißen und ein Bildungsmittel des menschlichen Geistes zu sein, nicht anders. Wir lernen und studieren an Geheimnissen unser Lebenlang, und was dem Quartaner oder auch Primaner mit der ersten Nummer eine längst verdaute Wissenschaft dünkt, darüber gehen schon dem Studenten neue Lichter auf, dem Manne aber erwachsen daraus manche Lebensfragen, die er noch als Greis unbeantwortet mit ins Grab nimmt. Dem Meister der Fachwissenschaft enthält das Einmaleins und das Gesetz der gleichen und ungleichen Zahlen, das der Elementarschüler wie eine selbstverständliche Sache lernt, unerklärte Geheimnisse, und jedes weltliche Lied, das werth ist den Menschen durchs Leben zu begleiten, ists durch ein unaussprechliches Etwas, über dem man immer neu zu sinnen hat. — Das ist das Gemeinsame; der Unterschied würde wieder nur darauf anzusehen sein, ob die religiösen Erkenntnißstoffe nicht gerade das Geheimniß des Lebens dem Kinde in kindesgemäßester Form darböten.

---

§. XXI.

Bei dem Zugeständnisse, daß Auswendiglernen und Aufsagen eine entsprechende und stoffgemäße Unterrichtsform für die in Rede stehenden

Stoffe sei — wobei auf Grund von §. 19 nun hinzugesetzt werden kann, daß nur durch eine feste Aneignung der Stoffe in innerem Geistesbesitze das allmähliche Keimen und Aufgehen der tieferen Wahrheiten recht gesichert sei: bei diesem Zugeständnisse wurde doch schon früher darauf hingedeutet, daß es nicht die einzige und namentlich nicht die naturgemäßeste Form der beginnenden Gedächtnißpflege sei, entsprechend dem was über die eigenthümliche Natur und Aufgabe der Memorie beim Kinde zu sagen war (§. 19). Die Form, in der das Leben lehrt ohne Schule, Kunst und Mühe, erweist sich hierfür als die indicierte. Sie knüpft aber an ein dem Kinde als solchem natürliches Thun an, was man das imitative, den Sinn der Nachahmung nennen kann, unmittelbar dem natürlichen Bewußtsein und der Stellung gegenüber von umgebenden Auctoritäten entsprechend. Ohne vorsprechen zu wollen — was die nächste analoge Kunstform wäre, — ohne absichtlich vorzusingen, vorzumalen, vorzuthun — ist alles Sprechen und Thun der Mutter, des Vaters, des Lehrers eine stille Aufforderung zur Imitation für das Kind. Die Natur gibt so selbst den Fingerzeig; der Geist des Hauses ist so der folgenreichste Lehrer. Was täglich, was mit dem lebhaftesten Antheil und in Form der höchsten Weihe im Hause geschieht und gesprochen wird, ist der eingänglichste Lehrstoff des Kindes, der Gegenstand der Memorie, der am zähesten und oft noch dann in der Seele des Menschen haftet, wenn der ganze inzwischen gesammelte Lebensertrag den Geisteshänden des Greises wieder entsunken ist. Darum haftet der religiöse Stoff gerade, wenn die Schule ihn noch so treulich vermittelt, am wenigsten, wo er im Hause nicht als gemeinsame Gebetsübung, Schriftgebrauch und religiöser Geist der Familie lebt — ein Gegenstand, dessen nähere Zusammenhänge bei der Katechumenatslehre zu besprechen waren (I, 357 ff.). — Es genügt aber hier auf die allgemeine Bedeutung der Imitation und ihren Zusammenhang mit dem Auctoritätsprincipe zu verweisen. Nach ihrem weiteren folgenreichen Umfange gehört die Anleitung zur Ausnutzung dieser Kraft der Pädagogik zu. Für sie hat die Imitation wie in der Lernzeit die Bedeutung der Wurzelkraft aller Kunstübung, so für das Ziel der Charakterbildung die der Empfänglichkeit für das Ideal. Aber auch dieses ist nichts anderes als die in die Subjectivität hereingenommene Auctorität der objectiven Umgebung.

§. XXII.

Die Naturanlage des Kindes zur Imitation weist vielmehr von selbst weiter zurück auf das wirkungsvollste Mittel des Jugendunterrichtes: die Anschauung. Nichts hat bekanntlich tiefgreifender und heilsamer auf die gesammte Methode des Unterrichtes eingewirkt und den einseitig begrifflichen und verständnißlos gedächtnißmäßigen Unterricht, vielmehr den mit Worten statt mit Sachen beschäftigten Lehrgang verdrängt oder doch eingeschränkt, als die Erkenntniß, daß Anschauungsunterricht die von der Kindesnatur selbst geforderte, ihr am meisten entsprechende Lehrmethode sei. Es lag in der Natur der Sache, daß der Realismus im Unterrichte dieser Methode die Bahn brechen mußte, und nicht zu leugnen sind die Verdienste, welche nach dieser Seite die Philanthropine und mehr noch in Verbindung mit Sprach- und Begriffsbildung Pestalozzi sich erworben hat. Ebensowenig aber darf übersehen werden, daß die ersten Versuche Realschule und Anschauungsmethode über treibhausmäßige und carrikierte Kunstmethoden hinauszuführen von Schülern des Franke'schen Waisenhauses ausgingen, eine Thatsache, die von vornherein dafür spricht, daß Auctorität und ein obenan religiös angelegter Erziehungs- und Unterrichtsgang sich zu dieser Methode in keinem inneren Gegensatze befinden kann. Der Fortschritt von der Sinnenanschauung zur Geistesanschauung ist dann freilich noch anders bedingt und geartet, wie sich zeigen wird; so ist auch die Objectivität der umgebenden Welt noch etwas sehr Anderes als die positive Thatsächlichkeit der Offenbarung: aber unter den allgemeinen Gegensatz zu einem nur räsonnierenden Unterricht fallen der eine wie der andere, und der Respect vor objectiver Thatsächlichkeit bildet immerhin ein mit den Voraussetzungen für einen auctoritativ-positiven Unterricht im specifischen Sinne allgemein verwandtes Element.

Mehr als einer von denen, die oben als Bekämpfer einseitig memorativer Betreibung des Unterrichtes zu nennen waren, erhob bereits zugleich seine Stimme für den Werth der Realien —, obenan wie bekannt, Comenius. Aber die entscheidende und durchgreifende Anregung war älter. Der Engländer mit seinem hervorstechenden Sinne für das Gegenständliche und dem Verstande für das Wirkliche war hiefür der berufene Lehrer der Nationen. Baco von Verulam ist der große Meister des Realismus und Reformator der gesammten Weltanschauung im Uebergange des 16. zum 17. Jahrhundert. Was die Naturwissenschaft an ihm tadeln muß, daß er den Unterschied der blosen Erfahrung vom Experimente nicht kennt, ist für uns bedeutungslos. War ers doch, der nach Macaulay alle Classen der Englischen Gesellschaft für das Experiment an Retorte und Mikroskop begeisterte. Um so unbefangener steht er zur Wahrnehmung in ihren unmittelbaren Eindrücken.

Und wenn er aus obigen Gründen wenig anknüpft an die genialen Entdeckungen von Copernikus, Galilei, Harvey u. A., so stellt sich in ihm umsomehr das unbewußt von der neuen Zeit genährte praktische Weltbewußtsein dar. Die Erfahrung als die einzig wahrhafte Quelle des Erkennens aufgestellt zu haben ist sein, philosophisch zweifelhaftes, pädagogisch großes Verdienst.

Im Zusammenhange mit unserem letztbesprochenen Thema ferner ist es interessant zu beobachten, welche Ehrenstelle der Naturphilosoph dem Gedächtnisse gibt, indem er es als „Vorstellungskraft" neben Phantasie und Vernunft stellt (de augmentis scientiar. II, 1), und somit nicht nur als aufbewahrendes sondern als Wahrnehmungs-Vermögen in aufbewahrender Thätigkeit behandelt, wie er denn für die Mnemonik das Gesetz aufstellt, daß die specifischen Mittel erster Einprägung auch die Haltpunkte der ferneren Bewahrung sind. Es liegt dies in dem Rechte und der Kraft, welche er der Unmittelbarkeit im Erkennen der Dinge zuspricht. „Der Sinn ergreift in seinen ursprünglichen Objecten zugleich die Gestalt desselben und empfindet sie als Wahrheit" (a. a. O. V, 4).

Auch die Methode, die er für das Erkennen der natürlichen Dinge aufstellt, ist von hoher Bedeutung für das pädagogische Verfahren geworden: die Induction im Gegensatze zum reinen Syllogismus (s. u.). Mit seinem empirischen Stande hing ferner seine Liebe für die aphoristische Methode zusammen im Gegensatze zu allen Scheinsystemen, ein Satz von größter pädagogischer Tragweite, dem wir vor allem Anwendung auf die Behandlung der Geschichte vor der Jugend geben (s. u.), für die im höheren Stile, als Entwicklung, freilich eben darum Baco aller Sinn abging.

So ist der Hauptvertreter der Anschauung zugleich ein Element, das den Mangel seiner ganzen Zeit erklären hilft. Hier liegt die Kluft, die unsere Consequenzen aus dem Werthe der Anschauungsmethode für die Geschichte (§. 23) scheidet von der Art, in welcher das Anschauungsprincip zunächst allein verwerthet wurde.

Der Sensualismus Locke's stellt wie eine nächste Consequenz der Entwicklung die Einseitigkeit der damaligen Anwendung vollendet dar. Mit Baco theilt er den Ausgang von der Erfahrung, die er als äußere und innere in Sensation und Reflexion unterscheidet — äußere und innere Bestimmung des Bewußtseins (An Essay concerning human Understanding II, 1, §. 2 ff.). Aus den daraus abgeleiteten Vorstellungen schafft der Verstand die allgemeinen Begriffe. Das ist so heutzutage noch der vulgäre Begriff vom Philosophieren. Der Weg hat für die dialektische Entwicklungsmethode (s. u.) seinen einfachen und klaren Werth: Wahrnehmungen werden durch Induction, Vergleichen und Verbinden von Vorstellungen zu einem gemeingiltigen Satze fortgebildet. So findet man auch bei ihm ein Grundgesetz des katechetischen Entwicklungsfortschrittes als Norm für den allgemeinen Studiengang ausgesprochen: „vom Bekannten fortzuschreiten zu dem nächstverwandten Unbekannten".

Die Empirie der Sinne aber bleibt die Wahrheitsquelle; daher die Richtung seiner pädagogischen Rathschläge aufs rein Praktische und Nützliche. Unter den Unterrichtszweigen würdigt er „Buchhalten und kaufmännisches Rechnen," gut Englisch, einer besonderen Ehrenstelle. Was in die Sinne fällt soll vor allem Anderen gelehrt werden, schon darum weil es nur Gedächtniß fordert um geistig fortzuwirken. Je weniger entfernt vom einfachen Sinneseindrucke, um so größer gilt ihm die Sicherheit der Erkenntniß. Kinder namentlich gewinnen die ersten Vorstellungen nicht aus

Worten sondern durch Eindrücke von Sachen und Bildern. Damit war der Pädagogik der Weg des Näheren vorgezeichnet.

Comenius mit seinem orbis pictus bot der Schule die gesunde pädagogische Consequenz aus dem allgemeinen Erkenntnißprincipe als gereifte Frucht dar. Man spürt sofort daß es fromme Hände und ein von heiligen Zielen bewegter Geist ist, dem die heilsame Verwerthung des wahrhaft Werthvollen an dem neugewonnenen Standpunkte zuerst gelang. Auch sein Ausgangspunkt ist der von den Sinnen, und wo möglich lieber von den Sachen selbst als von Bildern derselben. Aber die natürlichen Dinge und ihr Eindruck auf die Sinne soll nur das Spiegelbild der „unteren" für die „obere" Welt sein. Das Bilderbuch hat Comenius den Kindern gegeben; die besondere Verwerthung bei der biblischen Geschichte, in der wir es zuerst auf dem Boden der Schule wiederfinden, forderte nächst Luther u. A. (s. u.) schon Fenelon. Für die entwickelnde Methode schloß sich bei Comenius unmittelbar daran der wichtige Lehrsatz von der Vorordnung der Beispiele vor die allgemeinen Regeln oder Begriffe der Dinge (s. u.).

Die Durchführung des Principes aber in erster Begründung von Realschulen ist bekanntlich eine Filiale des Francke'schen Waisenhauses; ein älteres und vor dem Ruhme der Wirksamkeit der Philanthropinen und Pestalozzi's für die Anschauungsmethode lange Zeiten unbillig verkanntes Verdienst. Das Unternehmen wurde von dem alten Hallischen Prediger Christoph Semler († 1740), der neben seinem Ehrensitze in der Berliner Societät der Wissenschaften ein ziemlich handwerkender Mechanikus war, recht im Stile des englischen Nützlichkeitsprincipes inauguriert. Fürs Leben brauche man andere Dinge als für die Schule: „Kenntniß von Gewicht und Maß — Acker- und Honigbau — Diät und Polizeiordnung" (Vgl. Schmid, a. a. O. S. 407). Aber es war dabei doch der Geist des edleren Pietismus, der ihn als Schulinspector seiner „Armenschule" beseelte, wie Jul. Hecker, der Stifter der ersten epochemachenden Realschule (1748 vom Staate auctorisiert) aus erspartem und collectierten Gelde seine Freischulen gründete, und Joh. Friedr. Hähn, sein gesegnetster Mitarbeiter, wie einst Comenius selbst, aus der Liebe zu den Lämmern Christi seinen Eifer für praktische Schulbildung ableitete[1].

Was man in dem Unterrichtsplane dieser ersten Realschule, dessen Buntheit und Utilitätsprincip einen abschreckenden Eindruck machen kann, nicht findet, das lernt man aus manchem Stücke des Verlagskataloges der nachmals berühmt gewordenen Realschul-Buchhandlung. Es waren nicht Realien nur im gemein praktischen Sinne was dort gelehrt wurde. Die in pietistischen Kreisen zuerst wieder erwachte Liebe für biblische Geschichte (s. u.) bürgerte den Geschichtsunterricht ein in diesen

1) Wir besitzen die sogenannten „kleinen Schriften für Eltern und Kinder" von Hähn in einer von ihm selbst besorgten Sammlung (2. Aufl.) Berlin 1753. Aus ihnen lernt man den Geist dieser Pfleger der ersten Realschule kennen. Man vergleiche obenan: „Jesus Christus der Sohn Gottes ein Freund und Lehrer der Kinder" (S. 97 ff.). Das Capitel dort: „vor allen Dingen lernt die Welt und was zur Welt gehört, in ihren besten Dingen recht kennen" (S. 142 ff.) ist ein wunderlich heiliges Gegenstück zu der Verweltlichung durch den Realismus in den Philanthropinen. Was wir früher (I, S. 589 ff.) dem Pietismus nachzurühmen fanden, daß Tauferziehung im Princip und wahres Anliegen gewesen, dafür geben Hähn's Schriften vor anderen den Beleg. Man vergleiche insbesondere seine „Bewegliche Bitte an christliche Eltern bei Erziehung ihrer Kinder auf die Erhaltung der Taufgnade zu sehen." S. 213 ff.

Realschulen. Da findet man neben der Brandenburgischen die Kaiser-Geschichte in Bildtafeln dargestellt als Lehrmittel, und dasselbe geschah für die biblische Geschichte. Mir liegt Hecker's „Kurze Erläuterung einer in Kupfer gestochenen Vorstellung der biblischen Geschichte ꝛc." in vierter Auflage (Berlin 1767) vor, die ein anschauliches Bild von dem Umfange und der Methode seines Realunterrichtes auf biblischem Gebiete ermöglicht. Die üble Gewohnheit des Pietismus mit Stoff zu überhäufen zeigt sich bei dem ersten Blicke auf die Bildtafel und in das Büchlein. Die beigegebene Anweisung zur katechetischen Lehrart über diese Lehrmittel, welche den Hauptheil des Buches füllt, ist nichts als eine Directive für die Reihenfolge, die bei dem Lehr- und Realexamen eingehalten werden soll. Aber das Princip war gewonnen: Geschichte ist eingeführt, ja in den Mittelpunkt des Realunterrichtes gestellt. Sofern auch der Archäologie ein breiter Boden eingeräumt ist auf Bildtafel und im Buche, erscheinen die Realien selbst nur im Rahmen der Geschichte, und dem Blicke auf die Modelle, Instrumente und allerlei Realsammlungen fürs unmittelbare Bedürfniß der Gegenwart — denn diese Sammlungen waren der Stolz der ersten Realschulen — fehlte nun nicht die Anregung und Weihe des geschichtlichen Hintergrundes menschlicher Entwicklung. Das war bei aller Unbeholfenheit, welche die Methode noch zeigt, ein großer Fortschritt über den geschichtslosen Realismus der Vorgänger hinaus. Die Perspective von der Sinnen- zur Geistesanschauung war eröffnet, auf die wir die Bedeutung der Erzählung basieren (s. u.).

Dem gegenüber muß man Pestalozzi's ans lächerliche streifenden Sprach-Denkübungen am „Loch in der Wand" (S. Raumer a. a. O. 416), und die vorherrschend geschichtslose Betreibung des Realismus vom gemeinen Utilitätsstandpunkte aus in den Philanthropinen als einen Rückschritt bezeichnen.

Zwar darf nicht übersehen werden, daß auch in den Philanthropinen der Geschichtsunterricht seine selbständige Stelle hatte, den biblischen nicht ausgenommen. Ja man muß anerkennen, daß den Werth der Erzählung als solcher zum Bewußtsein zu bringen, das geschichtliche Einzel- und Charakterbild den Kindern vorzuzeichnen, zuerst dort als Aufgabe erfaßt wurde. In Basedow's Elementarwerk schließt sich eine Art Uebersicht der Universalgeschichte an den Unterricht in der Geographie an; er ist ungeordnet und werthlos. Was über Mythologie folgt, nennt Raumer mit Recht „ekelhaft". So kommt auch in dem Examen nach „Fritzens" Erzählung ein Geschichtsexamen „über Alexanders Zug nach Indien" (!) vor. Wichtiger aber ist die Anleitung zur Grundlegung in der biblischen Geschichte, die Basedow im Organon (Zweites Buch) bietet (I. Bd. Altona 1765). In der Vorrede, die gegen falsche Schlüsse aus seinem Unternehmen dadurch sichern soll, daß Jedermann nur angewiesen sei, die Thatsachen, als im „Archiv der Christen" oder wie er sich vom A. T. ausdrückt „dem Glaubensbuche der Juden" sich vorfindend, zu erzählen[1]: wird doch die Aufgabe, „den Kindern oder gänzlich Unwissenden einen solchen Unterricht zu geben" ausdrücklich ins Auge gefaßt, zu dem Ziele der „Ueberzeugung von der Wahrheit des biblischen Christenthums" (S. 12) — man muß freilich sagen, nach Basedow's Begriff des letzteren. Der Gegensatz zum „skeptischen und naturalistischen Unterricht" lag aber wirklich im Bereiche der Absicht — so ganz man die neutrale Stellung des Lehrers dabei gewahrt findet, gemäß deren B. nochmals in seinem

1) Vgl. Methodenbuch S. 16: „die Formel: in den Büchern Mosis oder in den Evangelien wird erzählt, ist Niemanden anstößig."

Elementarwerk eine solche unparteiische Beschreibung der übrigen Religionen versprechen konnte, „daß sie schlechterdings nicht anzeige, von welcher Religion der Verfasser selbst sei." (Raumer a. a. O. 264)[1].

Dem biblischen Geschichtsunterrichte sollten daher auch die im ersten Buche des Organon gegebenen: „Fragen und Antworten über die natürlichen Religions- und Sittenlehre" vorangehen (S. 1—126), die übrigens auch noch durch positiven Gehalt überraschen. Die Geschichte selbst, namentlich als „evangelische Geschichte" tritt dann doch mit der Bestimmung auf, „der erste Grund alles Unterrichtes und aller Untersuchung" — für die christliche im Unterschiede von der natürlichen Religion zu sein (XXI). Der Mangel eines solchen Auszuges bewegt ihn; denn die Ausführung von „dem seeligen Herrn Hübner" hat allerdings seinen Beifall nicht. Die Sprache der Schrift bedarf der Uebersetzung in die des gemeinen Lebens, resp. der natürlichen Verständigkeit. Immerhin leistet er wahrhaft überraschendes in historischer Treue die Facta wiederzugeben.

Man wird aber sagen müssen, daß das Organon doch noch einem früheren Standpunkte angehörte, und sein Gebrauch im Philanthropin selbst jedenfalls nicht nachweisbar ist. Genauer kennen wir den Geschichtsunterricht in Bahrdt's philanthropinischen Anstalten. Schon nach Marschlins folgte Bahrdt der Darmstädter Christoph Heres als Lehrer der Geschichte — bis dahin freilich nur Student der Theologie in Gießen, welche Bildungsstufe er durch einen vierwöchentlichen praktischen Cursus im Dessauer Philanthropin ergänzte — (vgl. die treffliche Monographie: Leyser, Karl Friedrich Bahrdt, ein Zeitgenosse Pestalozzi's, sein Verhältniß zum Philanthropinismus und zur neueren Pädagogik. Neustadt a. d. H. 1867. S. 27 f.). Aber den Einblick in die Methode gewinnen wir erst in Bahrdt's selbständiger philanthropinischer Schöpfung in Heidesheim (eröffnet 1777). Hier wurde ausgeübt, was Bahrdt in seinem philanthropinischen Erziehungsplane als Unterrichtsmethode — verfaßt noch in Marschlins — entwickelt hatte (Frankf. 1776. 2. Aufl. 1777). Statt eines „dürren Gerippes von Universalhistorie, die das Gedächtniß mit Namen und Jahrzahlen anfüllt, hingegen dem Verstande nichts zu denken, dem Herzen nichts zu fühlen gibt", — fordert Bahrdt: „dramatische Erzählung", durch welche „die Charaktere in der lebhaftesten Beleuchtung erscheinen", unterstützt durch die Karte, die den Ort des Herganges veranschaulichte, und wo möglich durch Bilder von den Thatsachen selbst. Wie Basedow nur neben der chronologischen Ordnung historische Charakterbilder aus dem Gesammtstoffe herausgehoben sehen will: „merkwürdige Exempel von großen Menschenfreunden — von großen und kleinen Ursachen" — so stellte Bahrdt ganz wie es das neuere Methodengesetz im Geschichtsunterrichte fordert, den biographischen Geschichtsunterricht in den Vordergrund. Im Geschmacke bei der Auswahl wird Bahrdt mit Basedow zusammengetroffen sein, wenn dieser unter den Gegenständen der Geschichtserzählung auch „Mätressen" neben „Tyrannen" und Hofgeschichten, aufführt.

Der Stufengang bei Bahrdt aber wies sogar „der alttestamentlichen Vorzeit" die erste Stelle ein, worauf Griechische und Römische Geschichte und dann Kirchen-

---

1) Vgl. Methodenbuch S. 15. „Das Elementarwerk wird nicht nur für Kinder aller Christen, sondern auch der Israeliten und Muhamedaner vollkommen brauchbar werden."

geschichte folgte, während die Neutestamentliche Geschichte, besonders das Leben Jesu, in selbständigen Sonntagsvorträgen nebenherging (Leyser a. a. O. 83 ff.).

Dies formelle Verdienst darf nicht verkannt werden, während nicht gesagt zu werden braucht, daß der Geist, und der des Bahrdt'schen noch mehr als des Basedow'schen Philanthropines, den eigentlichen Werth dieses Unterrichtes, obenan die Pflege des Sinnes für „das Offenbarungsmäßig-Positive", in dessen Interesse wir diese Frage behandeln, vollständig paralysierte. Neben dem Geiste der Frivolität war es die Richtung auf das gemein Nützliche was den Selbstwerth und die höhere Weihe aller Unterrichtszweige vernichten mußte.

Man vergesse nicht, daß im Zusammenhange mit dieser Gesammtrichtung von England aus in Deutschland das Buch eingebürgert wurde, das wie den Sinn für Geschichte, so nach Schlosser's Zeugniß die biblischen Geschichten insbesondere aus den Händen der Kinder verdrängte: Campe's Robinson, dem von Defoe nachgebildet. „Sobald", sagt Schlosser (Gesch. d. 18. Jahrhunderts III, 2, 163 ff.) „Campe's Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. . . . Es erwuchs ein Geschlecht, nur aufs Handgreiflichste, Häusliche, unmittelbar im äußeren Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Naseweisheit." Campe's Robinson hat so eben die dreiundachtzigste Auflage erlebt. Raumer macht darauf aufmerksam, daß Rousseau's Empfehlung des Defoe'schen Robinson als Kinderbuch Campe angeregt haben möchte. „Ein Buch ist es", sagt Rousseau im Emil, „das mein Emil zuerst lesen soll; es wird lange Zeit seinen ganzen Bücherschatz bilden. . . . Es soll der Text sein, von dem unsere Unterhaltungen über menschliche Erfindungen und Wissenschaften ausgehen. . . . Und was ist das für ein wunderbares Buch? Ist es Aristoteles? Ist es Plinius? Ist es Buffon? Nein! Es ist Robinson Crusoe." — Aber während Campe's Bearbeitung erst 1780 erschien, ward Defoe's Original nach einer französischen Uebersetzung (Paris 1720) schon im Jahre 1721 zu Leipzig gedruckt. Die ältesten Vorgänge, freilich rein erfundenen Stoff darbietend, weisen überhaupt wol Frankreich die Ehre des Mutterlandes der Robinsonaden zu; vgl. über Psalmanazar (schon 1716 in Coburg deutsch erschienen): Hettner, Litteraturgesch. d. 18. Jahrh. I, 305 f. — Die Erfinderehren des Gedankens einen „Naturmenschen", romanhaft eingekleidet, als Erziehungsideal hinzustellen, gebühren übrigens dem Araber Ebn Thophail († 1190 zu Sevilla). Auch aus dem Basedow'schen Philanthropine ging eine Bearbeitung des Robinson von Wetzel aus.

In Pestalozzi's Anstalten bildete auch Geschichte einen Gegenstand des Lectionsplanes. Man hat für die Methode des Geschichtsunterrichtes in biographischen Einzelbildern gerade ihn insbesondere aber nicht mit Recht als Vater und Meister angerufen. Im Allgemeinen sind seine Vorschläge für den Geschichtsunterricht in Gertrud so mechanisch wie die für Geographie. Wie wenig aber biblische Geschichte bei ihm gepflegt wurde, davon gibt Ramsauer in einem späteren Bekenntnisse[1] den besten Beweis, wenn er sagt, daß er in seinem 26. Jahre noch nicht gewußt habe, daß die Bibel aus einem Alten und Neuen Testamente bestehe, wie er in

1) Palmer verweist auf die Mittheilungen in der Evang. K.-Zeitg. von 1842 S. 508, vgl. den Artikel: Pestalozzi in Schmid, Encyklop. IV, S. 884. Man vgl. zur Ergänzung mein Schriftchen: Der Pädagog Heinrich Pestalozzi Erlangen 1871.

der Skizze seines Lebens bekennt, daß er — „in dieser Anstalt aufgewachsen und da confirmirt" keine „Ahnung von Gottes Wort bekommen" habe. Man muß sagen, — und der Unterschied der Zeiten, ielleicht auch der landeskirchlichen Zustände, erklärt es mehr als der Charakter der Männer es begreiflich erscheinen läßt: — in diesem Stücke leisteten Basedow's und Bahrdt's Philanthropine mehr.

Aber wir kehren zu der nächsten Aufgabe, der Fortbildung des Anschauungsunterrichtes als solchen zurück. Auch bei Comenius fehlte nicht das Princip der Sinnenausbildung als solcher, in ähnlichem Gegensatze wie bei Pestalozzi aufgestellt zu dem Lernen aus Büchern statt aus dem Buche der Natur. In der Verbindung des Sprachunterrichtes mit dem in den Sachkenntnissen ist er eine Art unmittelbarer Vorgänger für Pestalozzi. Aber eine tiefe Kluft trennt alle Späteren von diesem Vorgänger. — Abgesehen von dem Geiste der Frömmigkeit, der ihn im orbis pictus für jede bildliche Darstellung und Lernaufgabe zugleich ein biblisches Motto wählen läßt, und vor Zucht- und Geschmacklosigkeiten bewahrt, wie sie das Elementarwerk wenn auch in der Meisterschaft Chodowiecki'scher Griffelführung bietet: — ganz abgesehen davon ist es das an sich rein realistische Interesse gegenüber dem formalistisch methodischen oder richtiger mechanischen, was Comenius von der ganzen späteren Entwicklung unterscheidet. Daran erkennen wir den unmittelbaren Schüler Baco's, dessen restauratio magna Comenius in der Vorrede zu seiner Physik (1633) als „das leuchtendste Werk des anbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie" bezeichnet.

Mit feinem Tacte fand Göthe diesen Unterschied des orbis pictus, verglichen mit Basedow's Elementarwerke, heraus, wenn er bei Gelegenheit seiner treffenden Schilderung Basedow's sagt: „Mir mißfiel, daß die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt nur das Mögliche beisammen steht, und sie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung immer noch in allen ihren Theilen etwas Geregeltes hat. Jenes Elementarwerk zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der **Begriffe** willen nebeneinander steht, weswegen es auch jener sinnlich methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des **Amos Commenius** zuerkennen müssen." (Werke Bd. 22 S. 273 ff.).

Das zeigt denselben divinatorischen Tiefblick, den das Urtheil des Vollziehungsrathes Glayre über Pestalozzi's Methode bewährt: „Vous voulez méchaniser l'éducation" — nur daß hier der Betroffene kindlich genug meinte, Glayre habe den Nagel auf den Kopf getroffen, und diese Methode damit empfohlen.

Göthe's und Glayre's Urtheile kennzeichnen den charakteristischen Fehler des einseitigen Anschauungsunterrichtes, wie er sich traditionell bis auf die neuesten Vertreter der Methode fortgepflanzt hat. Ausgehend von der berechtigtsten Grundforderung endet bei den eigentlichen Methodikern die Methode in Abstraction und logischem Formalismus, wie dies von Pestalozzi selbst weissagend verurtheilt war.[1]

---

1) Mehr über Pestalozzi's Bedeutung für den Anschauungsunterricht s. in Abth. II, 2 S. 226 ff. und über sein eigenes Urtheil von Comenius, Basedow und seinem eigenen Verhältnisse zu ihnen vgl. meinen Vortrag über Pestalozzi S. 29 f.

Von den Anfängen im Philantropine kann man dies, so weit Unterrichtsprincip und Methode im Allgemeinen in Frage kommt, noch am wenigsten sagen. Bunt und spielend genug wurde es freilich betrieben. Auch die zuchtende Macht, die der Realismus an sich haben kann, dadurch daß er Respect vor den Realitäten der objectiven Welt fordert, wurde übel genug dadurch geschwächt, daß die Schüler den Corrector des Lehrers bei fingierten Versehen desselben in der darstellenden Zeichnung machen mußten. Das Princip im Ganzen wurde einfach geübt. „Von Allem was wir sie beschauen lassen" — die Dinge selbst sind das Object — „geben wir ihnen Anfangs nur den Blick des Ganzen, sagen ihnen Gebrauch und Nutzen. Bei dem zweiten Gange lassen wir sie tiefer blicken, zeigen ihnen Materie, Form u. s. w. . . . Alles was sie in der Natur gesehen haben, lassen wir sie bald darauf in Kupfern und Modellen wiederfinden. Und damit die Bilder lebhaft und bleibend werden, so machen wir die Zeichenübungen zu den allerersten Uebungen des Philanthropins." So Bahrdt, vgl. Leyser a. a. O. S. 80 f., wo mit Recht bemerkt wird, daß dies vortheilhaft gegen den trockneren Schematismus bei Basedow absteche.

Das war praktisch; vielmehr es war tieferen psychologischen Gesetzen abgelauscht. In der That dienen gute Bilder dazu, daß man auf die Plastik der Natur erst aufmerksam wird. Was sich in den individuellen Typen der natürlichen Dinge zerstreut findet, faßt der Künstler im Ausdrucke der charakteristischen Eigenschaften zusammen, und deutet diese durch einige schärfere Linien als die hervorstechenden an. Im Nachzeichnen aber lernt der Schüler erst den Bahnen der bildenden Natur nachgehen, und entdeckt die bestimmenden Momente vielleicht jetzt erst, wo er sie nachbilden soll, obgleich das Bild sie an sich bestimmt genug dem Auge darbot. Der Gesammteindruck ließ da das Einzelne noch nicht zu seinem Rechte kommen.

Bei Pestalozzi finden sich alle diese Grundsätze in vollendeter Klarheit ausgesprochen; aber in der Praxis dient Alles schon viel mechanischer dem methodischen, resp. dem künstlich construierten geistigen Entwicklungsprocesse. Insofern war es den Pädagogen philanthropinischer Schule nicht ganz zu verübeln, wenn sie meinten: „Hätte doch Pestalozzi nur eins und das andere Buch von unseren Pädagogen zur Hand genommen, er würde dadurch unermeßlich gewonnen haben". (Dageg. Palmer in d. Artikel „Pestalozzi" a. a. O. S. 886 vgl. mein Schriftchen a. a. O.). Pestalozzi's Interesse an der Anschauung ist vielfach kein sachliches, dingliches mehr. Wie er „das Loch in der Wand" und „die geschwänzten Affen" zu Sprechübungen, resp. Denkübungen benutzt, die im Philanthropine nur das secundär begleitende Moment bilden, so verschwindet bei Lehrgegenständen wie der Geographie, — diesem Unterrichte von eminent anschaulicher Anlage — das Moment des Anschauungsunterrichtes in reiner Gedächtnißübung durch Merkworte. Nur für die formalste Wissenschaft, die Mathematik, hat daher seine Methode den meisten bleibenden Werth behalten.

Dieser Typus aber haftet den eigentlichen Methodikern des Anschauungsunterrichtes allgemein an. Einestheils sind sie ausnahmslos der Meinung, den unmittelbaren Wirkungen der Anschauung erst durch die schulmäßige Zergliederung zu ihrem Rechte verhelfen zu können, indem sie meistentheils von der Beschreibung des Schulzimmers oder des Wohnhauses ausgehen, Dingen, die sicher nicht die Anregungskraft für das Kind haben, als eine in der Schule ihnen neu

eröffnete Welt.[1] Aber abgesehen davon kranken diese Methodenlehren sämmtlich an dem von Göthe schon gerügten Fehler Basedow's, der begrifflichen Einheit zu lieb zusammenzudrängen, was — vielleicht nicht so sehr in der Natur der Dinge, als — in der Natur des Kindesgeistes nicht nebeneinandersteht oder unmittelbar als Begriff den Dingen sich anschließt. „Die geordnete Reihenfolge" — nämlich begrifflich-systematischer Art, wie ganz in den Bahnen Pestalozzi's eingehend v. Türks Schrift: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichtes in der Muttersprache" (Berlin. 2. A. 1823) als Methodengesetz des Unterrichts aufstellt, — ist der beherrschende Gedanke für alle Versuche auf diesem Gebiete so gut wie ausnahmslos. Während beim Kinde die Aufnahme des Sachlichen als Einzelheit, des Merkmales als einzelnen', das Natürliche ist, tritt „die geordnete Reihenfolge" als späteres Ergebniß der Reflexion dazu, das durch ängstlich methodische Haltung des Unterrichtes um nichts früher erzielt, wol aber dabei die natürliche Auffassungskraft durch den Mechanismus der Reihenfolge wesentlich abgeschwächt werden kann.

So bildete sich der Anschauungsunterricht zu einem selbständigen Schulzweige aus, bei dem zum Theile vor allem Lese- und Schreibeunterricht (vgl. z. B. Krauß, das erste Schuljahr, Reutlingen 1. A. 1848) auf dem Wege methodisch geleiteter Anschauung eine Art Universalüberblick über das ganze Leben nach seinen physischen und sittlichen Beziehungen geleistet werden soll. Ein ganz philosophisch disponierter Schematismus wird so dem ersten Jugendunterrichte zu Grunde gelegt. Graßmanns Anleitung zu Denk- und Sprechübungen (2. Aufl. Berlin 1834), die Diesterweg als ein „Muster- und Meisterwerk" und als „vorzüglichsten Lehrgang" begrüßte (Wegweiser I, 184 f.), geht z. B. von den Namen der Dinge fort zu der Idee des Ganzen und der Theile; von Ort, Licht, Gestalt bis zu dem Zusammenhange aller Dinge, um zuletzt, wenn auch die Idee der Zeit erörtert ist, — seiner Meinung nach — die erforderliche Basis für den Geschichtsunterricht gewonnen zu haben. „Mit dem Schlusse der letzten Uebung über die Zeitverhältnisse beginnt der Geschichtsunterricht." Mit jeder Stufe nämlich jenes Anschauungsunterrichtes soll bereits, in wirklich theilweis sehr sinnreicher Vertheilung, der Sprachunterricht selbst Hand in Hand gehen. „Vous voulez méchaniser l'éducation", — wie Glayre sagte: — so ists. Man könnte nur hinzusetzen: „et la nature." So findet es sich bei allen wieder, bei Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre) so gut wie bei Diesterweg und Anderen. Der Erstere betont im Allgemeinen mehr den materialen Gesichtspunkt. Dabei soll das Familienleben nach realen Unterlagen und Pflichten mit Kindern im ersten Anschauungsunterrichte, und zwischen der Beschreibung des eigenen Körpers auf der einen und des Gartens auf der anderen Seite behandelt werden, um bei Gelegenheit der Beschreibung des Dorfes auch wol zufällig auf die Kirche zu kommen, und zuletzt bei „der Natur im Allgemeinen und dem Menschen" anzulangen. Diesterweg bereitet geschickter schon die einzelnen Unterrichtszweige durch Anschauungsgebiete vor (Unterricht in der Kleinkinderschule). Curtmann weiß mit den Berufsarten und Beschäftigungen den Sonntag, mit Witterung und Zeit die Festtage, mit Militär, Fabriken, Geld, Handel u. s. w. zuletzt durch die Vermittlung von Gesundheit und Krankheit auch den Tod d. h. die novissima in den Anschauungsunterricht aufzunehmen (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes). Graser, der letzte der einen selbständigeren Gesichtspunkt in

1) Vgl. Palmers treffliche Bemerkungen: Evang. Pädagogik. S. 362.

der „Idee des Lebens" und seiner genetischen Entwicklung gefunden zu haben glaubte (die Elementarschule fürs Leben), läßt das Kind z. B. mit der Geschichte der menschlichen Wohnungen den Anfang der Geschichte machen, um dann zur Geographie des Wohnortes und zuletzt zur Ortschronik, der vielleicht höchst uninteressanten, vorzuschreiten — das heißt ihm organische Folge des Geographie- und Geschichtsunterrichtes. Ebenso beginnt der Religionsunterricht mit Sprüchen über die Pflichten gegen die Eltern und Geschwister 2c., um sich dann zur Betrachtung der kirchlichen Gemeinschaft zu erweitern, und so glücklich das Recht zu gewinnen zuletzt von Gott selbst und Christo zu handeln.

Die eingehendere Charakteristik und Kritik dieser Methoden gehört der Pädagogik zu, und es ist hoch erfreulich in encyklopädischen Orientierungswerken, wie in dem von Schmid, auf so gesunde Kritiken dieser Verirrungen des Methodismus wie von L. Völter (vgl. den Artikel II, „Anschauungsunterricht" a. a. O. I, S. 182 ff.) verweisen zu können. Dort wird von einem Pädagogen der Pädagogik dasselbe als Weg nothwendiger Remedur angerathen, was wir als natürliche Consequenz aus der Idee des Anschauungsunterrichtes auf religiösem Gebiete behaupten: die Grundlegung mit Geschichte in Form der Erzählung — die geistige Verklärung des Principes der Positivität und Objectivität, das dem Gesetze der Anschauung zu Grunde liegt.

§. XXIII.

Princip und Segen des Anschauungsunterrichtes wird nämlich auf eine sachlich wie psychologisch und ethisch höchst bedenkliche Art in einseitiger Anwendung verkümmert, wenn man bei der Benutzung und Ausbildung der rein sinnlichen Anschauung stehen bleibt. Pestalozzi's viel gebrauchtes, energischstes Argument für die Pflege des Anschauungsunterrichtes, daß das Thier und der Mensch im Zustande der Wildheit dem durch die Schule verkrüppelten Wortmenschen im Sinnengebrauche überlegen sei, wird bei seinem Rechte, das es gegenüber von der einseitigen Schulerziehung zu Büchermenschen behält, allzeit nur den stärkeren Gegenbeweis hervorrufen, daß der Mensch mehr zu sein geboren und bestimmt ist, als ein sinnentüchtiges Animal. Der Naturgegenstand wie das Bild dient im Leben wie in der Schule dem Begriffe und dem durch den richtigen Begriff bestimmten Handeln, die Sinnesanschauung dient der Geistesanschauung, wie sie beim Menschen nur Vehikel der Geistesthätigkeit ist. Geistesanschauung ist das Ziel und an sich selbst die höhere Form jener. Dies konnte natürlich auch nirgend verkannt werden; aber indem man das Anschauungsprincip für sich auf das Sinnliche und dinglich Körperliche beschränkte, so wurde es nun einseitig als untere Vorstellungsstufe im Interesse des Aufsteigens zum Begriffe nach abstracten logischen Gesetzen verwerthet, und es entstand jener künstliche Schematismus, gemäß dessen

jedes Kind nach der Schablone der angeblich natürlichen Geistesentwicklung vom Umsehen im Schulzimmer und in den menschlichen Wohnungen aus in einer sprunglosen und gesetzmäßigen Weiterführung in der ganzen Welt orientiert werden sollte, oder auch wol als kleiner Mathematiker und Geometer sich entfalten sollte früher, als ihm die Schule bieten durfte, was ihm vielleicht auf dem Schooße einer frommen Mutter eine viel heimischere Welt gewesen: die Erzählung vom Jesusknaben und vom kleinen Samuel, vom schönen Garten des Paradieses, vom ersten Ungehorsame des Menschen und vom ersten Bruderstreite.

Die Praxis spottete fast überall der Theorie, und hervorragende Pädagogen, welche für das Anschauen geistiger Thatsachen in Geschichtserzählung das Recht der Consequenz aus dem Anschauungsprincipe nicht in Anspruch nehmen, weisen dem erzählenden Geschichtsvortrage und dem biblischen obenan in praxi eine Stelle auf der Stufe des Anschauungscursus an, und nicht nur die pietistische Realschule, sondern selbst die Philanthropine wurden dafür zu Vorbildern. Indirect bereitete obenan der Umschwung der philosophischen Pädagogik seit Herbart den Boden für diese Erkenntniß, insbesondere als nöthiges Correctiv gegen den einseitigen Empirismus, den Kant's Theorie der Vermögen begründet hatte. Systeme wie das von Beneke setzen dem freilich weit bedenklichere Grundsätze entgegen; aber allgemein herrscht nun Basierung der Pädagogik auf geläuterte psychologische Anschauungen. Immerhin ist obenan den Theologen auf pädagogischem Gebiete die andere Mission geblieben, das höhere Geistesbedürfniß neben der sinnlichen Anschauung auch dem Kinde zu wahren, und neben der sinnlichen Thatsächlichkeit auf die Geistesthatsachen zu verweisen, die in Erzählung voll kindlicher Anschaulichkeit vor die Seele geführt, Herz und Geist zugleich mit Vorstellungen erfüllen, um aus ihnen bezügliche Gattungsbegriffe zu bilden. Das hat für das Kind eine ganz andere Lebendigkeit und Anregungskraft als Merkmale körperlicher Dinge aufzufinden.

Daß der große pädagogische Fortschritt, der in der Aufstellung und Betonung des Anschauungsprincipes gegeben war, zugleich aus dem Gegensatze zu den einseitigen und vorzeitigen Denkoperationen der Sokratik hervorging: — gerade das begründet und vernothwendigt, von jenem Principe als zu seiner Consequenz, zu der Forderung vorzuschreiten, daß mit positiver Stoffdarbietung in Anschauungsformen auch auf geistigem und religiösem Gebiete Grund gelegt werde. — Das geschieht durch Geschichtserzählung. Und nur das ist dann noch die Frage, ob an kindlicher Anschaulichkeit irgend welcher Geschichtsstoff dem biblischen zu vergleichen ist.

Wenn man bei der Begriffsbestimmung, was Anschauungsthätigkeit sei, überhaupt erst auf die Grenze des rein sinnlichen Vermittlungsgebietes genauer zu achten anfing, so ergab sich leicht, daß selbst im ausschließlichen Rapporte mit der Sinnenwelt die Geistesthätigkeit der entscheidende Factor bei der Operation ist. Das menschliche Erkennen zu einem Producte der sinnlichen Erfahrung für sich herabzusetzen, bezeichnet den eigentlich sensualistischen Standpunkt (Locke s. ob.). Dieser einseitige Ausgangspunkt hat die pädagogische Praxis der ersten Reformbewegung wesentlich beherrscht, bis Kant's Einfluß zu reagieren begann. Er stellt bekanntlich neben die der Außenwelt zugewandte receptiv thätige Sinnlichkeit zunächst den regelnden Einfluß der inneren Anschauungsnormen. Die „Form" der Erscheinung im Unterschiede von der „Materie", der Empfindung, von außen sollicitiert durch die Thatsachen, bringt der Mensch als innere und — nach Kant — aprioristische Anschauungsform und Norm des Geistes mit dazu, um den Proceß der Empfindung zu dem der Anschauung zu erheben.

Damit war einerseits der erste und entscheidende Anstoß zu einer psychologischen Untersuchung der Anschauungsthätigkeit, andererseits, soweit man bei Kant stehen blieb, dem Unterrichte die Richtung nach der anderen Seite gegeben, womit das Moment der sinnlichen Eindrücke sofort wieder aufgehoben wird zu Dienst der bewußten Erkenntniß und Uebung des inneren und formalen Geistesvermögens des Menschen. Das heißt mit anderen Worten und nach Kants eigenen Principien, es wurde das Materiale hinter das Formale zurückgesetzt. Man kehrte zur Denkübung, die man in abstracter Weise vorher getrieben hatte, zurück, nur nun mit dem Mittel der Anschauung. Bei Kant erklärt sich gerade daraus seine Begeisterung für das sokratisierende Verfahren (WW. IX, 412), wie wir namentlich bei Bahrdt auch dasselbe dem realistischen die Wage halten, und die Resultate jener besseren Geschichtsmethode wieder bedrohen sehen. Pestalozzi dagegen ist, ohne Kants Principien zu kennen und zu verstehen, wie der treueste Schüler dieser geistigen Directive des Zeitalters gefolgt. Alle Anschauung löst sich bei ihm sofort von den Dingen selbst ab, um das Formbewußtsein allein übrig zu lassen oder vielmehr dasselbe zu üben.

Seiner allgemeinen Erklärung nach sollte man meinen, es mit einem reinen Sensualisten zu thun zu haben. „Anschauung", sagt er, „ist nichts anderes als das bloße vor den Sinnen stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindruckes" (Gertrud 283) — die Unklarheit des letzteren Satzgliedes springt in die Augen. — Kant selbst aber konnte, wo er von der pädagogischen Anwendung spricht, dabei stehen zu bleiben scheinen. In dem empfehlenden Artikel, den er im Jahre 1777 dem Philanthropine in der Königsberger Zeitung widmete (vgl. Raumer 283), kann er geradezu die Anschauungsmethode als das Mittel bezeichnen: „wodurch wir thierischen Geschöpfe zu Menschen gemacht werden." — Pestalozzi deutet aber doch daneben jenes geistige Formelement der Anschauung in einer Weise an, die der obigen philosophischen Terminologie Kants sehr nahe kommt. „Die mechanische Form des Unterrichtes", sagt er nämlich, „sei den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen sich der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt" (a. a. O. 135). Die Stufen des Weges sind ihm: Benennung, Beschreibung, Definition (vgl. Raumer S. 403 f.). Vielmehr aber noch wars seine Umsetzung der dinglichen Anschauung in die Geometrie oder Mathematik, was ihn zum praktischen Kantianer machte. Vgl. mehr a. a. O. Der Pädagog H. Pestalozzi S. 28 ff.

Was Pestalozzi aber im Ganzen unbewußt that, hat Gruner (Briefe aus Burgdorf s. b. Palmer a. a. O. 882 f.) bewußt ausgesprochen: „das ganze Geheimniß besteht darin, daß der Elementarunterricht nicht nur sinnlich-anschaulich, sondern intellectuell-anschaulich sein muß. Alles was unsre Sinne erkennen, erscheint unserm Verstand unter der nothwendigen Form der Anschauung in Zeit und Raum. Diese ist wegen ihrer intellectuell für uns stattfindenden Nothwendigkeit ein festliegendes Grundverhältniß, in welchem alles Anschauliche zu unsrer Denkkraft steht. . . . Auf dieser Form beruhen alle Gegenstände der Außenwelt, vermöge ihrer Bestimmung durch Maß und Zahl; mit dem Verhältnisse der Zahlen und Maße ist also derjenige Gegenstand gefunden, welcher sich einzig und allein für den formalen Unterricht ganz befriedigend ereignet“... Er vereinige: „Anschaulichkeit und feste Grundverhältnisse oder Nothwendigkeit im Bewußtsein.“

Bei Kant selbst hing damit schon die geringe Werthung des Gedächtnisses für das Religiöse zusammen (a. a. O. S. 431); obgleich er für die anderen Unterrichtszweige vorausgehende Gedächtnißpflege empfiehlt (S. 408). Auf dem Gebiete der Anschauung selbst aber mußte nicht nur die empirische Anschauung als solche eigentlich allen Werth verlieren, sondern umgekehrt auch was „reine Anschauung“ sein sollte, hört eben auf Anschauung zu sein, und wird vielmehr zum Begriffe von der Natur der Dinge. So bereitete sich zugleich der andere Fehler vor, in den wir die Praxis des Anschauungsunterrichtes verfallen sahen, zwar nicht überall, wie Pestalozzi es that, in Formen und somit mathematischen Formalismus, wol aber in Begriffe, und damit in begrifflichen Schematismus sich zu verwandeln. Doch gilt auch Kant Mathematik als einzig entsprechendes Mittel (S. 409). Viel wichtiger aber ward der Anstoß, der durch Kant zur Untersuchung der Natur des menschlichen Geistes gegeben war, und zu den umfassenderen Versuchen, die Pädagogik auf Psychologie zu begründen, führte.

Herbart bildet bekanntlich dafür den entscheidenden Wendepunkt. Indem er an die Stelle der verschiedenen Seelenvermögen die Thätigkeit selbst als Wechselverhältniß zwischen der Seele als einem Realen und anderem Realen setzte, und ebenso die allgemeinen Begriffe als Voraussetzungen im Geiste beseitigte, ergab sich für das Gebiet der Vorstellung und Anschauung ein mehr real aufgefaßter Ursprung und für den Verlauf des Processes ein viel größerer Spielraum. Die Vorstellungen sind so zu sagen für Herbart der Erhaltungsstoff und die Existenzbethätigung des Ich, das in Form des reinen Selbstbewußtseins erst eine abgeleitete, als Seele eine rein monadische Form der Existenz hat. Der Mensch lebt zuerst in der Objectivität und ist wie Herbart sagt, ganz von ihr dahin genommen; erst allmählich kommen wir aus dem Vorstellen des Objectiven und Fremden zu uns selbst. In Bezug auf die Kindesentwicklung selbst wird das höchst treffend dahin specialisiert, daß es im zartesten Alter für dasselbe noch gar keine einzelnen Dinge gebe, sondern nur ganze Umgebungen, die erst durch den Eindruck der Bewegung sich gleichsam von einander lösen und auseinandersetzen. So wird der Anfangs wie mit dem Boden verwachsen erscheinende Tisch durch Wegtragen erst in seiner Besonderheit erkannt. Ein Vorgang, der in der That die Merkmalbildung höchst treffend veranschaulicht. „Wie nun“, sagt Herbart, „die Umgebungen allmälig in einzelne Dinge zerlegt werden, so die Dinge wieder in ihre Merkmale.“ (Psychologie als Wissenschaft §. 117 f. §. 132 f.). Entsprechend bilden sich dann durch Verbindung der für sich isolierten Merkmale „Ge-

sammteindrücke" oder „Complexionen" (Gold, gelb, glänzend, schwer); dadurch endlich, daß die zufälligen Eigenschaften wieder gegen die wesentlichen zurücktreten, „die allgemeinen Begriffe."

Als erster charakteristischer Unterschied von Kant ergibt sich nun, daß nicht blos der Materie, sondern auch der Form nach die Anschauung aus den realen Beziehungen selbst entsteht. Die Form ist selbst zugleich in den Verbindungen gegeben wie der Empfindungen unter sich, so der Seele zu ihnen.

Da nach Herbart ursprünglich alles Reale nur einfach zu denken ist, so entsteht die Mannigfaltigkeit an dem einzelnen Realen selbst schon nur durch die Beziehung verschiedener Realer aufeinander. Das ergibt von der einen Seite die Hemmungen oder Störungen, von der anderen Seite die Reactionen oder Selbsterhaltungen. Die letzteren sind in der menschlichen Seele die Vorstellungen als ein inneres Geschehen, von dem Realen außer ihr — nicht gewirkt — aber veranlaßt. Die Vorstellungen aber gerathen selbst wieder unter einander in das Verhältniß der Hemmung und Erhaltung, wenn sie zwar derselben Reihe angehörend in dieser doch Gegensätze darstellen (wie: schwarz/weiß). In dem dadurch bedingten Gegenstreben werden die Vorstellungen erst zu wirkenden Kräften, wonach die eine immer die andere gleichsam unter die Schwelle des Bewußtseins herabzudrängen sucht, und doch selbst nur durch die Spannung an ihrer Stelle im hellen Bewußtsein erhalten wird. An diesen Unterschied knüpfen die Gefühle und Begierden an, die keine vom Vorstellungsverlaufe unabhängige Wurzel in der Seele haben.

Lag darin ein entschiedener Fortschritt im Vergleiche zu dem Kantischen Formalismus, so führte doch die Auffassung, nach welcher die Vorstellungen selbst nur wie physische, nach mathematischen Gesetzen wirkende Kräfte gedacht werden, und der ganze Proceß geradezu nach den Gesetzen der Statik und Mechanik zu berechnen versucht wird —: dies Alles führte nothwendig wieder zu einer sehr mechanischen Auffassung des Seelenlebens. Ists hier auch nicht der allgemeine Begriff, so doch eben die Reflexion auf diesen Mechanismus, wodurch das unmittelbare Interesse an der Anschauung wieder aufgezehrt wird, wie Beneke nicht mit Unrecht deshalb von Herbart urtheilt: „Wir sahen ihn eben die Construction aus blosen Begriffen, welche er mit Recht beim ersten Schritt verworfen hatte, schon mit dem zweiten wieder aufnehmen."

Von dieser Seite zeigt Herbart überraschende Verwandtschaft mit Pestalozzi und dessen einseitiger Ausbeutung der Anschauungslehre für Mathematik, so wenig man bei ihm directe Einflüsse von Pestalozzi, mit dem er als Hauslehrer von Bern aus (1797) allerdings früher persönlich bekannt geworden war, aufweisen kann. Den interessantesten Beleg für die Verwandtschaft bietet Herbarts Versuch an einer allerdings direct von Pestalozzi gestellten Aufgabe, ein ABC der Anschauung herzustellen („Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt", im Jahre 1802 zuerst, und 1804 wenig verändert herausgegeben, nachdem Pestalozzi's eigene Schrift 1803 erschienen war).

Dieses ABC der Anschauung ist rein mathematisch gehalten und verwerthet. Es gilt ihm geradezu als eine Vorschule für die weitere mathematische Ausbildung, die im zwölften Jahre zu beginnen hat, nachdem vom achten bis zehnten Jahre mit jenen Uebungen des Augenmaßes für sichere Beobachtung und Auffassung der körperlichen Dinge Grund gelegt sei. Da wird dann in dieser grundlegenden Periode gefordert, daß eine Landkarte oder auch die Sternbilder nicht einfach objectiv nach den

Grenzen resp. anschaulichen Umrissen und Gestalten der verschiedenen Länder und Sternbilder aufgefaßt und dem Geiste eingeprägt werden; sondern vermöge hervorstechender Punkte soll bereits eine vollständige Triangulation der betreffenden Größen mit Bestimmung der Dreiecke durch Zahlen erzielt, und so die Gestalt und der Größenumfang derselben berechnet und eingeprägt werden. Das heißt nicht minder die Natur mechanisieren, als wir es oben bei der Registrierung in Begriffsschemata beobachteten.

Immer ist derselbe Conflict zu beobachten zwischen Anerkennung der Anschauungsgrundlage und Aufopferung derselben für Resultate einer so zu sagen höheren Geistesnahrung. Offenbar eben darum, weil man die Anschauung als solche einseitig auf dem realsinnlichen Gebiete cultiviert und nicht als geistige Thatsachenanschauung selbst auch pflegt. Die Geschichte spielt auch bei Herbart eine untergeordnete Rolle.

Für die Erforschung des Verhältnisses der sinnlichen Empfindung zu der geistigen Anschauungsthätigkeit ist dennoch Wesentliches geleistet worden in Folge der Anregung durch Herbart. Unter seinen Schülern bietet Waitz (Allgemeine Pädagogik. Braunschweig 1852) wol das Beste für die aufsteigende Entwicklung der Begriffe und des methodischen Wissens auf der Grundlage der Anschauung in psychologischer Construction. Sein Unterschied von Herbart für die Grundlegung der Anschauung — immerhin einen Fortschritt darstellend — besteht jedoch nur darin, daß an der Stelle jener Musterdreiecke und somit der Geometrie, die Körperlichkeit der Dinge selbst und somit eine Art Stereometrie die Grundlage bildet. Neben ihm verdienen K. V. Stoy (bes. Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig 1861) und Tuisc. Ziller als Herbartische Pädagogen besonderer Erwähnung.

Nächst Herbart vertritt Beneke in der Gegenwart wol den größten Einfluß philosophischer Anschauung auf pädagogische Praxis (vgl. seine Hauptschriften: „Psychologie als Naturwissenschaft", 3. A. Berlin 1861, und: Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3. A. 1864). Wie Herbart baut Beneke durchaus auf psychologischer Grundlage. Mit jenem verwirft er die angeborenen Begriffe und Seelenvermögen; aber um an Stelle derselben eine Mannigfaltigkeit von Seelenkräften zu setzen, die sich mit den Reizen von außen entwickeln. Das wäre an sich nicht zu tadeln, sondern ein Fortschritt gegen die rein monadische Fassung der Seele bei Herbart und die daraus erfließende Steigerung der Vorstellungen zu einer Art Erhaltungsstoff der Seele. Aber einerseits zersplitterten sich bei Beneke „die Urvermögen" in eine unübersehbare Mannigfaltigkeit, indem jedem Sinne eine Anzahl derselben zugeschrieben werden. Daher statuiert er auf jedem Gebiete specifische Reize und Vermögen, z. B. specifische Wahrnehmungen und Gedächtnißthätigkeiten ohne gegenseitiges Uebergreifen und wahre Einheit des Einen im Anderen. Andererseits aber läßt er sogar durch Wirkung der Reize von außen neue Urvermögen in der Seele entstehen. Mit Recht erklärt Ueberweg eine solche „Umsetzung substanzieller Reizelemente in Elemente von andren Qualitäten für undenkbar" (Gesch. der Philos. III, 302). Im Uebrigen wird von Beneke die Stufenfolge der Geistesentwicklung von Anschauung zuerst zur Reproduction, sodann erst zum Intellectuellen und zu eigener Production vortrefflich gezeichnet. Aber sein religiöser Standpunkt schließt alle Verwerthung für unseren speciellen Zweck aus. Nur der Jugend nichts „Positives": gilt ihm hier als Grundsatz.

Was Hegel über den Werth der Anschauung als Grundlage alles Erkennens bietet (vgl. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht.

Kiel 1853, S. 87), ist correct, aber von geringer Fruchtbarkeit für die pädagogische Ausbeutung. George, ursprünglich von Hegel ausgehend, vermittelt in seinen geistvollen Schriften (Die fünf Sinne. Berlin 1846 und Lehrb. der Psychologie. 1854) die Anregungen durch die Herbartische Psychologie mit denen Schleiermachers, dessen von ihm herausgegebene Psychologie eine wesentliche Ergänzung der Schleiermacherschen Pädagogik (herausgeg. von Platz, 1848) bildet. Geschichte ist aber auch bei ihm ein stiefmütterlich behandeltes Gebiet.

So kommt es, daß fast nur theologische Praktiker, wie Palmer, Völter u. A., der Verwerthung des Anschauungsprincipes für den Geschichtsunterricht und die biblische Geschichte insbesondere principiell und entschieden das Wort reden. Instinctiv sahen wir nicht nur die pietistisch angeregte Unterrichtsthätigkeit auf den biblischen Geschichtsstoff, sondern obenan auch die Philanthropine mit ihrer fundamentalen Betonung der Anschauungsmethode auf eine „dramatische" Art des Geschichtsunterrichtes hingewiesen. Waitz theilt die Unterrichtsstoffe in zwei Hauptclassen, deren erste er als die der Thatsachen bezeichnet. Wie ist damit das Einheitsprincip der sinnlichen und geistigen Anschauung so klar ausgesprochen, und in der That classificiert er seinerseits auch neben dem empirischen den historischen Stoff unter diese Rubrik. Selbst aus der Bedeutung, die Herbart „der Bewegung für die erste sondernde Vorstellungsthätigkeit zuschreibt, könnte man den Werth und das Recht der Thatsachenerzählung als Theil des Anschauungsunterrichtes logisch begründen, wenn es nicht als ein durch die Erfahrung über allen Zweifel erhobener Satz gelten müßte, daß die erste mehr nur sinnende und von der Fülle des umgebenden Stoffes überwältigte Anschauungsthätigkeit des Kindes zu einer dem Stoffe gegenüber bewußter auftretenden geistigen Selbstthätigkeit obenan durch die Erzählung der Mutter und des Vaters angeregt wird. Schon für den Bildgebrauch läßt sich als Erfahrungssatz beobachten, daß das Bild des animalischen Lebens und auf diesem Gebiete wieder das Bild, das actuelle Bewegung zeigt, das Kind überwiegend fesselt. Die Erzählung aber bringt erst die geistige Belebung, das Verständniß der Bewegung und ihres Zweckes hinzu. Mehr als die Erklärung allein setzt die Erzählung das Allgemeine am Bilde in individuelles Leben um, und erst damit tritt das Fremde dem Kinde persönlich nahe. Man nehme zunächst die Erzählung aus dem Gebiete des dem Kinde unmittelbar nahen und verständlichen Lebens z. B. Thiergeschichten, die das längst vom Kinde beobachtete Thier in thatsächlicher Beziehung zum Menschen und als einen Gegenstand physischen oder sittlichen Interesses auftreten lassen. Was von Merkmalen und Eigenschaften der Thiere überhaupt oder des einzelnen der Gattung im Geiste des Kindes sich still und unbewußt angesammelt hatte, das wird nun erst gestaltet, lebendig, und tritt im Reflexe der persönlichen Beziehung zu wesenhafter Wirklichkeit zusammen.

Weiter concentriert sich dann nur die Frage darauf, was Geschichte in anschaulichster Gestalt und einem das Interesse des Kindes innerlichst in Anspruch nehmenden Charakter genannt werden kann. Und wenn dies in gewissem Sinne obenan von der Thiergeschichte und Thierfabel nach Hey's und Spekter's trefflichen Mustern, wie ebenso von dem Mährchen gesagt werden muß: wer doch, wenn er begriffen hat, was eine Menschenseele pflegen heißt im Kinde — wer doch kann dabei stehen bleiben! Man greift daneben mit Nothwendigkeit nach der sogenannten „moralischen" Erzählung. Wer aber hat je für das moralische Seelenbedürfniß kindesgemäßeren Stoff und für diesen entsprechenderen Ausdruck darzubieten verstanden,

als die heilige Schrift in ihrer ebenso kindlichen und plastischen, als durchsichtig tiefen und darum eben die Anschauung geistiger Art anregenden Erzählungsweise.

Der Ausgang des Unterrichtes von der biblischen Geschichte ergibt sich so als die gereifte Frucht der rein pädagogischen und so hoch gerechtfertigten Forderung, mittelst Anschauung den Grund alles Unterrichtes und somit auch des religiösen zu legen. Sie ist die nothwendige Consequenz dieses pädagogischen Fortschrittes besonders darum, weil er wie gesagt obenan aus dem Gegensatze zu den einseitigen und vorzeitigen Verstandesoperationen der Sokratik erwuchs. Meinte doch Dinter selbst, daß dem Vater „Sokrates“ wenigstens als weibliche Gehilfin auch Mutter „Gertrud“ zur Seite treten müsse — freilich nicht ohne Sorge vor drohendem „Hauskriege“. Und gehörte doch ein Dinter selbst zu den eifrigsten Pflegern des biblischen Geschichtsunterrichtes in der Form guter Erzählung (s. u.).

Auch ist nicht zu übersehen, daß Methodiker wie Denzel, Graser u. A., bei denen das sittlich-religiöse Ziel in dem Vordergrunde steht, innerhalb des Anschauungskursus selbst, und als dem Charakter dieses Unterrichtes gemäß, (so bei Denzel z. B.) der „Erzählung biblischer Geschichte“ ausdrücklich ihre Stelle wahren. Bei Zerrenner (ähnlich: Heinrich Gräfe) muß freilich erst durch logische Operation der Weg dafür gebahnt werden (Causalitätsschluß); aber dann erscheint auch ihm auf grundlegender Stufe biblische Erzählung am Orte. Selbst bei Diesterweg fehlt in praxi nicht die Eingliederung der biblischen Erzählung unter das Principgesetz, vom Anschauen und der Gedächtnißübung zum Begreifen aufzusteigen. Bei Männern wie Harnisch verstand es sich von selbst (s. u. mehr). Die Praxis gibt der Richtigkeit der Consequenz überall dasselbe Zeugniß in der Gegenwart; nur die Einheit im Principe der Anschauung wird so wenig erkannt.

Es sind goldene Worte eines erfahrenen Pädagogen, mit denen Völter den Schluß seines Artikels über Anschauungsunterricht (Schmid a. a. O. S. 200 f.) einleitet: „Auffallend ist, daß man bisher die Beziehung dieses Unterrichtes (von biblischer Geschichte redet er) zum „Anschauungsunterrichte“ so wenig erkannt hat. Der gewöhnliche Anschauungsunterricht bewegt sich blos im Element der rein abstract sinnlichen Anschauung ... er würdigt dieselbe nicht als eine Verleiblichung geistiger Realitäten. Wo er aber über die reine Sinnlichkeit herausgeht, da verirrt er sich in logische Abstractionen und verflüchtigt so die Sinnlichkeit in etwas, was für das Kind keine Realität mehr ist, sondern ein Nichts. Beides, die abstracte Sinnlichkeit und die abstracte Geistigkeit ist vom Uebel. Im Anschauungsunterricht muß nicht blos der Grund zu einer rein sinnlichen, sondern auch zu einer höheren geistigen Anschauung der Natur (?) gelegt werden, bei welcher sie dem Kinde als Offenbarung einer realen Ideenwelt erscheint. Mit der sinnlichen Anschauung muß sich die geistige Anschauung verbinden, der sinnliche Anschauungsunterricht zu einem geistigen sich verklären“ ...: Die biblische Geschichte „ist ihrem eigentlichsten Zweck und ihrer wahren Bedeutung nach ein göttlicher Anschauungsunterricht, in welchem der höchste Erzieher und Lehrer des Menschengeschlechtes diesem die unsichtbaren Geheimnisse seines Wesens und seines Reiches vor Augen legte.“

§. XXIV.

Ergab der Begriff des offenbarungsmäßig-positiven Stoffes für die entsprechende Methode als nächste Consequenz den Unterricht in Geist und Form der Auctorität (§. 11), so gewinnt diese mit einer gewissen abschreckenden Strenge behaftete Vorstellung bei näherer Betrachtung nun vielmehr die Züge der Familiarität. Wenn der Lehrer erzählt, wird er der Freund der Kleinen und die Schulstube zur Kinderstube. Es ist väterliche und mütterliche Auctorität, eine Auctorität, die sich als solche nicht durch gefürchtete Strenge, ängstigende Ueberlegenheit, sondern gerade durch den einen Zug kennzeichnet, den wir von Anfang an als den charakteristischen bezeichneten: daß solcher Auctorität unbedingter, hingebender, kindlicher Glaube entgegenkommt (§. 12). Der Zauber der Erzählung haftet daran und ist verloren wo der Glaubenssinn verloren ist. Und scheint vor einer kindlichen Zuhörerschaft die Thiergeschichte, das Mährchen in dieser Hinsicht die Ehre der heiligen Geschichte zu theilen, so zeigt sich neben dieser Formähnlichkeit der tiefe Wesensunterschied sofort überall da, wo der religiöse Geist der Erziehung und der Schule das Kind von vornherein das Bibelbuch als heilige Quelle göttlicher Offenbarung hat ehren, Eltern und Lehrer aber die Erzählungen, die aus dieser Quelle geschöpft sind, mit der heiligen Einfalt und dem sittlichen Ernste wiedergeben gelehrt hat, wie die Natur jeder dieser Erzählungen von selbst es fordert. Freundliche Auctorität und heilige Familiarität paaren sich dann in diesem Unterrichte, und finden neben dem Anschauungssinne des Kindes (§. 22), vor dem das anschaulich darstellende Wort zum plastisch eingeprägten Geistesbilde wird, an jener Receptivität des Gemüthes, vielmehr der Gewissenszartheit, mit der das Kind allen solchen Stoff in das Heiligthum seines Innenlebens zu sich hereinnimmt (§. 10), den entsprechend empfänglichen Boden. Ohne alle Qual der Memorie haftet mit der Kraft des Lebenseindruckes was so aufgenommen worden, und wirkt als treibender und gestaltender Lebenskeim, so daß schneller und leichter, als je das sokratische Lehrgespräch dies wirken wird, in selbständig laut werdenden Fragen die geistige Selbstthätigkeit sich bewährt (S. 30 u. 39), und Dank der imitativen Anlage des Kindesgeistes, ohne besondere Anwendung des Hebels der Examenfrage (§. 17), das Kind nachzuerzählen versucht was ihm durch die vernommene Erzählung lebendiger Geistesbesitz geworden.

§. XXV.

Die charakteristischen Formen der offenbarungsmäßig-positiven Lehrweise sind nach ihrem allgemeinen Wesen in den §§. 11—22 gekennzeichnet. Der im allgemeinen akroamatische Vortrag (§. 14. 15.) hat seine charakteristische Besonderheit an der narratio oder der erzählenden Lehrart. Die dem akroamatischen Vortrage obenan entsprechende memorative Thätigkeit wird dafür nach der Seite der geistigen Anschauungs- und Imitationskraft vorzüglich in Anspruch genommen. Als Hauptstoff, der für diese Unterrichtsmethode in Frage kommt, ist daher nun die biblische Geschichte einer eingehenderen Betrachtung zu unterwerfen, an die sich in weiterer Folge der Bibeltext und -Spruch, sowie der Katechismustext, soweit alle diese Stoffe zunächst memorativ zu behandeln sind, und die unmittelbaren Gegenstände der Examenfrage (§. 17) bilden, anschließen. Wie das Kirchenlied nach früherer Andeutung (§. 19) bereits als Stoff der dritten Lehrweise ausgeschieden ist, so thun wir dasselbe mit dem kirchengeschichtlichen Lehrstoffe, so weit er dem Katechumenenunterrichte zugehört, weil das kirchlich teleologische Interesse bei ihm das überwiegende ist.

Erste Abtheilung.

Die heilige Geschichte als Hauptstoff der offenbarungsmäßig-positiven Unterrichtsweise in Form der narratio.

Capitel II.

Die Geschichte der unterrichtlichen und literarischen Behandlung der biblischen Geschichte.

---

§. XXVI.

Die Historiographie beginnt im Allgemeinen in der Form des Epos. So kann man Herodot als den Epiker der Geschichtsschreibung, als den Homer der Prosa bezeichnen. Die positiven und schöpferischen Geschichtsepochen der Völker sind es, die solche Geschichtsschreibung im Geleite haben. Ist erst der Höhepunkt erstiegen, tritt an die Stelle des reinen Aufstrebens und organischen Wachsthumes der Proceß der inneren Abreibung ausgereifter Gegensätze, die Epoche der Zersetzung und allmählichen Auflösung: so geht auch die Geschichtsschreibung in die Epoche der Kritik und Pragmatik über, die in der höheren zur Reflexion befähigenden Urtheilsreife zugleich das Altern des Volkslebens wiederspiegelt. Die Möglichkeit des Ueber- und Rückblickes ist gewährt. Zuletzt liest man in biographischer Auswahl die Moralexempel der verschiedenen Entwicklungsstufen heraus. So folgten bei den Griechen auf Herodot ein Thukydides, Polybius, zuletzt Plutarch. Bei jedem Volke, dem es vergönnt ist, seine individuelle Eigenthümlichkeit in voller Geistes- und Geschichtsentwicklung auszuleben, finden sich dieselben Epochen wieder; bei den Deutschen obenan. Wenn Bengel einmal mit feiner Beobachtung die Literaturepoche, wo man „Memorabilien" schreibe, als Kennzeichen alternder Volksentwicklung anführt, so muß man die Chronikschreibung als die Jugendepoche der Geschichte und Geschichtsschreibung bezeichnen; — in Kunstform auftretend wird sie zur epischen Schilderung.

---

§. XXVII.

Aehnliche Unterschiede zeigt die der Entwicklung des Israelitischen Volkes angeschlossene biblische Geschichtsschreibung. Durchaus epischen Charakter trägt die Paradieses- und Patriarchengeschichte; nicht minder aber die Volksgeschichte in ihren Anfängen in den fünf Büchern Mosis bis herab zur Königsgeschichte in den Büchern Samuelis und der Könige. Dagegen tritt das kritische Reflexionsmoment, wie neben hergehend in den letzteren, so insbesondere in den Büchern der Chronik hervor. Prophetenthum, respective auch Priesterthum, dem Königthume gegenüberstehend, sind die Träger der Kritik, wie alle drei factisch als isolierte Factoren heraustretend die Epoche beginnender Volksauflösung charakterisieren. Endlich zeigen die Evangelien, so reich an epischen Zügen und so ganz im Chronistencharakter gehalten zumal die Synoptiker sind, unverkennbare Ansätze pragmatischer Geschichtsdarstellung. Das Evangelium des Matthäus stellt einen allmählich sich vollendenden Proceß und Conflict zwischen unversöhnlichen Gegensätzen dar, wobei die dadurch herbeigeführte Erfüllung der Typen und Weissagungen die universalhistorische Synthese bildet. Das Evangelium des Johannes ist eine durchaus in das Licht heiliger Reflexion gestellte Geschichte, deren Entwicklungsfaden ebenso durch die Spannung und Vollendung des Conflictes gebildet wird, der aber, verglichen mit Matthäus, mehr in der Heiligkeit und Größe d. i. in der Persönlichkeit des Herren selbst begründet liegt.

Dennoch — und gegenüber jenen anzuerkennenden Unterschieden gewinnt diese Eigenthümlichkeit heiliger Geschichte erst ihre volle Bedeutung —: dennoch bleibt bei ihr auf allen Stufen der Entwicklung das weitaus überwiegende Interesse das der Thatsachendarstellung. Der Selbstwerth dieser aber liegt darin, daß sie Träger unmittelbarer oder mittelbarer Gottesoffenbarungen sind, und danach ist überall die Auswahl des Geschichtsstoffes bestimmt. Nichts ist im Großen und Ganzen Geschichtsstoff der Bibel, was nicht in engerem oder weiterem Zusammenhange mit der Kundgebung und Durchführung göttlicher Gedanken und Rathschlüsse steht. Die Unterschiede der historischen Darstellungsweise zeigen sich dann mehr nur darin, daß das Göttliche theils rein in geschichtlicher Verhüllung erscheint, theils neben die Geschichte gestellt in kritisch corrigierendem oder ideell beleuchtenden Interesse selbständige Ausführung findet. Immer bleibt der Thatsache als solcher der Selbstwerth, und Erzählung dieser daher der Grundcharakter.

Bei solchem Geschichtsstoffe nämlich tritt das Moment aufstrebenden

oder sinkenden Volkslebens völlig zurück gegen die Darstellung einer stets sich selbst gleichen höheren Lebensmacht, die Leben schaffend und im Gerichte über die menschliche Entwicklung stets neue Entwicklungsbahnen öffnend, das zeitliche Werden und Vergehen mit ewigen Thaten durchwirkt. Das Wesen der heiligen Geschichte erhält daher der Geschichtsschreibung auf diesem Gebiete zu allen Zeiten überwiegend den Jugend- und Einfaltstil der Epik, oder jener Erzählung der Thatsachen, die in der reinen Freude an dem was geschehen, im Glauben an seinen Selbstwerth und in der heiligen Begeisterung für die Gottesthaten ihre höhere Eigenthümlichkeit hat.

§. XXVIII.

In diesem Sinne erzeugt die heilige Schrift als Stoff selbst die Form einer fortlebenden Tradition heiliger Thatsachen in glaubensfroher Erzählung. Die grundlegende aller Thätigkeiten, wodurch die Kirche sich in der Welt selbst verwirklicht (I, S. 52), die missionierende Thätigkeit geht wesentlich auf in solcher Thatsachenverkündigung. Da sind die Völker als „rudes" für das Christenthum, was bei der Grundlegung katechetischer Art die Kinder sind. Diesen als dem nachlebenden Christengeschlechte überliefert die Kirche, ehe sie von ihrem Lebensertrage in Lehrerkenntniß, Gottesdienst und heiligen Sitten redet, zuerst die für die Kirche selbst einst und zu aller Zeit wieder grundlegenden Gottesthaten im vorbereitenden alten Bunde, wie zur Erfüllungszeit im neuen Bunde. Die heilige Geschichte, wie sie die Schrift selbst documentarisch enthält, lebt fort in der Kirche als Thatsachenbericht in glaubensfroher Erzählung, — ein jährlich erneuerter Commentar zu der Thatsachenfeier im Kirchenjahre.

Es ist daher an sich ganz berechtigt, wenn Palmer diesen Theil des katechetischen Unterrichtes unter der Kategorie „Tradition" behandelt. Wir ziehen dennoch den Begriff der narratio vor, nicht nur wegen Augustin's Vorgang und der Parallele zulieb von interrogatio und adhortatio für unsere drei Theile; sondern weil er die Bezeichnung der Lehrform enthält, die dem Charakter des Stoffes wie der Aufgabe unmittelbar entspricht und frei von dem Mißverständnisse ist, das bei dem in der Römischen Kirche technisch ausgeprägten Begriffe der Tradition Palmer zu mannigfachen Verwahrungen und einer nicht eben zur Sache gehörigen Digression (S. 142 ff.) über Römisch-katholische und protestantische Geschichtsauffassung veranlaßt.

§. XXIX.

Die Ausführung freilich war abhängig von dem Maße, in welchem Geschichtssinn die Zeit, und Leben in den Gottesthaten die Kirche be-

herrschte. Beides will nebeneinander im Auge behalten sein. Die Erfolge, welche in der Neuzeit unser Princip erlangt hat, mit Geschichtserzählung Grund zu legen, sind zweifelsohne nicht blos dem neuerwachten kirchlichen Leben, sondern auch dem zu allgemeiner Herrschaft gelangten und auf allen Gebieten waltenden Sinne für Geschichte, historische Wahrheit und historische Darstellung zuzuschreiben. Umgekehrt erklärt es sich von derselben Seite her, daß eine Zeit so reichen kirchlichen und geistlichen Lebens wie die Epoche der Reformation nur einzelne Spuren von Verständniß und Interesse für biblische Geschichte als grundlegenden Unterricht zu zeigen wußte. Dagegen ist die Concurrenz jenes allgemeinen Factors, des geschichtlichen Sinnes, freilich nicht so unerläßlich, daß sich nicht der Unterricht in heiliger Geschichte nach Princip und Uebung auch Boden gewonnen hätte in Zeiten, die im Allgemeinen nicht als Blüthezeiten historischer Anschauung und Wissenschaft betrachtet werden können. Das gilt gleichmäßig von den ersten Versuchen in der alten Kirche, das Princip zur Geltung zu bringen, wie es von der Einbürgerung der biblischen Geschichte im Jugendunterrichte durch den Pietismus gilt. Dem letzteren fehlte in der That alle eigentlich historische Anlage, obgleich kritische Historiker aus seinem Schooße hervorgegangen sind. Als die Wurzel, welcher jene edle Frucht damals entsproß, ist vielmehr der Geist praktischer Frömmigkeit zu bezeichnen, darauf bedacht, dem Volke und der Jugend die Quellen des Schriftinhaltes allseitiger fließen zu machen und in Kanälen zuzuführen, die ihrer Fassungskraft entsprachen. Wenn dagegen bei Augustin und in den apostolischen Constitutionen als Methodengesetz die Grundlegung mit biblischer Geschichte auftritt, so wird man in der That berechtigt sein, das selbständige kirchliche Leben und Lebensbewußtsein jener kirchlichen Epoche als Motiv anzusehen, wonach die Kirche selbst als Product einer großen Reichsentwicklung erschien, und in dem Stufengange ihrer Katechumenenerziehung eine ähnliche Entwicklung in individueller Form wiedergespiegelt sah (II, 1, 182 ff.). Wenn endlich das Mittelalter, lange Zeit zwar abgelöst von aller geschichtlichen Anknüpfung an die alte Welt, dennoch als die Zeit neuer keimmäßiger Geschichtsanfänge in Völkern, die neu in die Geschichte getreten waren, — wenn das Mittelalter die Blüthenepoche der Chronisten genannt werden muß, so ist es hoch lehrreich, in jener Zeit die heilige Geschichte, wie sie damals im Volke lebte, ganz das entsprechende Gewand der populären weltlich-geistlichen Chronik in Prosa oder Poësie tragen zu sehen.

Hier, wo die Geschichtsbehandlung im Allgemeinen den Ausgangspunkt bildet, ist die Stelle, an die wenigen Winke zu erinnern, die sich aus der altclassischen Zeit,

und der rhetorisch-pädagogischen Schuldoctrin überhaupt, für eine correcte Methode des ersten Geschichtsvortrages auch vor der Jugend beibringen lassen. Wir werden später Charles Rollin in seiner rhetorischen Anweisung auf älteste Beispiele zurückgreifen sehen.

Die bessere Tradition der rhetorischen und pädagogischen Doctrin reicht sich in der Restauration der Wissenschaften am Ausgange des Mittelalters die Hand mit dem classischen Alterthume, so wenig es mir gelungen ist, für die Zwischenzeit bedeutsamere Zeugen und für die Beachtung dieser Vorbilder der philosophischen Schule Seitens der kirchlichen Praxis und Theorie Zeugnisse zu finden. Die beiden großen Meister altclassischer Rhetorik Aristoteles und Quinctilian theilen sich in die Ehren, zuerst auf den Werth der erzählenden Methode für Erziehung und Unterricht verwiesen zu haben. Der erstere erwähnt mehr vorübergehend der Erzählungen als eines ersten Factors der Jugendbildung (Polit. VII, 15); aber der Werth der flüchtigen Bemerkung wird erhöht, wenn man ihn dem jüngeren Knabenalter schlechthin die Aufgabe des Anschauens und Zuhörens stellen, Zeichnenunterricht aber zuerst in den Kreis der Jugendbildung aufnehmen sieht (s. ob. über Anschauungsunterricht S. 50). Anders motiviert tritt dieselbe Forderung bei Quinctilian auf. Ihm hängt es enger mit dem Hauptziele zusammen, das er aller Erziehung in der Beredsamkeit stellt (Institt. lib. II). Im Interesse der Stilbildung steht die Erzählung obenan, wie der Geschichtsunterricht als Stoffzuführung für den Redner. Der Erzählung des Lehrers entspricht später die Erzählung als Stilaufgabe für den Schüler. Das volle Verständniß aber für den pädagogischen Werth der Sache zeigt die Bemerkung, daß er die mütterliche Erzählung als die erste Vorstufe betrachtet auf der die Kinder zu dem Aesop der Schule heraufsteigen. — Gewichtige Stimmen für dieselben Grundsätze werden, abgesehen von Augustin und seinen sparsamen älteren Nachfolgern unter den Theologen (s. u.), erst am Ausgange des Mittelalters wieder laut. Da ist es vor Allem der bekannte italienische Humanist Mapheus Begius (1407—1458) der in seiner Schrift de liberorum educatione neben der Pflege der kindlichen Imitation überhaupt (ob. S. 44) die ersten Erzählungen in unverstümmelter Muttersprache als einen Hauptfactor der Jugendbildung werthet. Erasmus theilt in seinen verschiedenen pädagogischen Schriften dieselben Grundsätze, sowol im Zusammenhange mit dem Gesetze, daß aller Anfangsunterricht mehr die Form der Unterhaltung und des Spieles tragen solle, als namentlich da, wo er für die Gedächtnißpflege, wie es ihm eigen ist, eine Hauptstelle im eigentlich schulmäßigen Unterrichte fordert, wofür ihm Realien aus den alten Historikern als Hauptstoff gelten. Daran schließen sich die Reformatoren mit ihren weiter unten zu verzeichnenden Grundsätzen für den Werth der Geschichte und den Unterricht in der biblischen Geschichte insbesondere an.

---

§. XXX.

Der ersten principiellen Aufstellung wendet sich zunächst die Aufmerksamkeit zu. Was die apostolischen Constitutionen als Unterrichtsgang für die Katechumenen anordnen, war nach verschiedenen Seiten als ein Uebergangsmoment zu bezeichnen (I, 130 ff.), für welches Boden und Zeit, wo es als kirchliche Praxis geherrscht, schwer anzugeben ist. Mit

Augustin's Methodenlehre (de rudibus catechizandis) zusammengenommen, mit der viel innere Verwandtschaft besteht, ist dies in der ganzen alten Kirche der einzige Fingerzeig, daß neben der sonst ausschließlich herrschenden dogmatisch-didaktischen Stoffbestimmung und -Behandlung der Sinn für historische Grundlegung nicht schlechthin fehlte. Aber selbst die didaktischen Katechesen jener Zeit können insofern nicht alle historische Grundlage verläugnen, als das sogenannte Symbolum apostolicum mit seiner innerlichst historischen Anlage (Schöpfung, Erlösung, Heiligung), wegen der es Luther bekanntlich als die historia historiarum bezeichnet (II, 1, 48.), den Rahmen für den üblichen Unterrichtsstoff abgab. War dabei die Ausführung so gut wie ausschließlich dogmatisch, so beweist dagegen eben der Lehrgang der apostolischen Constitutionen, wie die organische Ausfüllung jenes Rahmens obenan die Geschichte selbst hätte bilden sollen. Denn das ist im Unterschiede von Augustin das Eigenthümliche des Lehrganges der apostolischen Constitutionen, daß hier der geschichtliche Stoff selbst nach den Artikeln des Glaubenssymboles geordnet, als alttestamentlicher namentlich in den Rahmen des ersten Artikels eingefaßt erscheint. Der Natur der Sache nach schreitet auch bei Augustin die Entwicklung von der alt- zur neutestamentlichen Geschichte fort; aber bei ihm wird das Ganze gleichmäßig durch Principgedanken beherrscht, — obenan durch den des Reiches Gottes, oder durch die Idee einer heiligen Welt, in der als oberstes Gesetz die caritas, die Liebe, ihre Auswirkung findet. Beide Darstellungen kommen dabei in dem Entwicklungsmotive überein, daß die Geschichte dieses Reiches sich in dem Kampfe und Gegensatze zweier Geschlechter vollzieht, die an den Kainiten und Sethiten ihr durchherrschendes Vorbild haben.

Der wesentliche Inhalt des Lehrganges aus den apostolischen Constitutionen (VII, 39 ff.) findet sich bereits Bd. I, 131 angegeben. Nach einer Seite ist die Aufgabe in den apostolischen Constitutionen unseren Gewohnheiten verwandter gefaßt. Denn während nach Augustin dem geschichtlichen Unterrichte mit einem einzigen Vortrage orientierender Art Genüge gethan wird, so scheint es wenigstens, als handele es sich in den Constitutionen um einen fortgesetzten längeren Unterricht, der auch nicht auf die Competenten im engeren Sinne eingeschränkt war. Doch kann auch dies bei der summarischen Stoffangabe nicht mit Sicherheit behauptet werden und durch den Schluß der Darstellung (*ταυτα καὶ τούτοις ἀκόλουθα μανθανέτω ἐν τῇ κατηχήσει ὁ προςιών*) zweifelhaft gemacht erscheinen. Immerhin spricht die größere Wahrscheinlichkeit dafür. Andererseits bildet der Geschichtsunterricht nur eine Art Episode innerhalb eines didaktischen Ganzen dogmatischer Art. Denn nach dem Ausgangspunkte von der Trinität — ein ganz abweichendes Verfahren von Augustin — wird die Geschichte und zwar blos die alttestamentliche im Anschlusse an die Lehre von der Schöpfung der Welt und von der Bestimmung des Menschen, als Beleg gleichsam

der göttlichen Vorsehung und der Regierung des Menschengeschlechtes, behandelt. Auch das an sich rein historisch-pragmatische Moment des Gegensatzes der beiden ungleichen Geschlechter in der Menschheit, das wir bei Augustin schon durch den Zustand der Kirche veranlaßt finden, dient dort wesentlich nur dem Aufweise der göttlichen Gerichte wie der Zwecke und Ziele seines Weltregimentes, das immer wieder aus Irrthume zur Wahrheit, aus Ungerechtigkeit, Knechtschaft und Tod zu Frömmigkeit, Freiheit und ewigem Leben führt. Direct Hauptthemen vertreten die Namen: Seth, Enos, Henoch, Noa, Abraham und seine Nachkommen, Melchisedek, Job, Moses, Josua, Kaleb, Pinehas. Der Schluß beweist aber, daß wir es nicht mit einer erschöpfenden Aufzählung zu thun haben. Ebensowenig Sicheres erfahren wir dabei über die Lehrmethode, während dies gerade bei Augustin das bedeutsamste Moment bildet. Nur der Praxis der ganzen Zeit ist das Urtheil zu entnehmen, daß der Unterricht akroamatisch, der Natur des Stoffes aber, daß er wenigstens theilweis erzählend geartet sein mußte.

Was endlich die Zeitbestimmung anbelangt, so wird die gewöhnliche Annahme, daß das siebente Buch der apostolischen Constitutionen in den Anfang des 4. Jahrhundertes zu setzen sei, gerade in Bezug auf unseren Context dahin zu corrigieren sein, daß es nicht vor Mitte des 4. Jahrhunderts geschrieben sein konnte. Anders müßte die VII, 41 enthaltene Symbolfassung interpoliert sein. Denn der Symboltext, der sich hier findet, enthält bereits den zweifellos antimarcellischen Zusatz: *οὗ τῆς βασιλείας οὐκ ἔσται τέλος*. Die Schrift des Marcellus *περὶ ὑποταγῆς* (nach 1 Cor. 15, 28) ist aber bekanntlich erst nach der Synode zu Nicäa geschrieben, und die synodale Bekämpfung derselben, die jenen technischen Ausdruck ausmünzte, fällt erst in die zweite Hälfte des vierten Jahrhunderts. Immer darf die voraugustinische Abfassung als unzweifelhaft gelten.

Wir wenden uns zu Augustin, dessen Schrift de rudibus catechizandis das erste Document katechetischer Methodenlehre bildet, und mit seinem runden Zeugnisse für Grundlegung mit „narratio“ eine um so höher zu werthende Instanz ist.

Wie gesagt, handelt es sich bei ihm zwar nicht um einen eigentlichen Geschichtsunterricht. Principielle, wenn auch mehr praktisch gefaßte Gesichtspunkte beherrschen den historischen Stoff, und der Vortrag einer kurzen Stunde konnte nicht sowol auf Darstellung und Thatsachenschilderung als auf eine übersichtliche Orientierung über den gesammten Gang des Reiches Gottes angelegt sein. Aber eben der letztere Zweck läßt dennoch das eigentlich historische im Unterschiede vom dogmatischen Interesse erkennen, und dem entspricht das ausdrückliche Methodengesetz, daß das Ganze als narratio aufzutreten habe. Das Ziel ist die Kirche der Gegenwart, nach deren Gemeinschaft der Proselyt begehrt, und weiterhinaus das Ziel ewigen Schauens der heiligen Dreieinigkeit, das die Gemeinschaft der wahren Kirche ihren Gliedern garantiert. Schon in jener ersteren Zielbestimmung liegt das gebrochene Resultat zu Tage, was Gottes Führung allein in der Menschheit erreicht. Neben der wahren Kirche stehen nämlich die häretischen Gemeinschaften, wie in der äußeren Gemeinschaft der wahren Kirche selbst Ungeheiligte und Heuchler neben einander leben. So ist in der Natur des Zieles selbst motiviert, daß sich der ganze Verlauf der Reichsgeschichte unter diesem Gegensatze vollzieht (vgl. Cap. 19 mit Cap. 24 f.).

Zugleich bringt die Thatsache, daß das Hauptinteresse an jenem Ziele haftet, ein zweites Gesetz der fortlaufenden Darstellung mit sich. Auf jeder Hauptstufe der Reichsentwicklung im alten Testamente entfaltet sich nämlich in fortschreitender

Klarheit die Perspective nach dem Ziele der gesammten Entwicklung. Die Geschichtserzählung gewinnt so einen überwiegend typischen Charakter, wie dies bei dem reiferen Alter der Proselyten und dem schon vorhandenen eigenen Verlangen nach der Aufnahme in die Kirche angebracht erscheinen konnte. So wird die Erzählung vom Durchgange der Israeliten durchs rothe Meer zur Hindeutung auf die Taufe; das Passalamm vorher das Vorbild des Opfers Christi; die Gesetzgebung auf Sinai dient als Parallele mit Pfingsten und der Gabe des heiligen Geistes, durch den das Gesetz heiliger Liebe, auf deren Herrschaft Alles abzielt, zur inneren Lebensmacht im Menschen wird. Jerusalem ist das Vorbild der himmlischen Stadt und der Gemeinschaft der Heiligen auf Erden. Das babylonische Gefängniß bildet die Knechtung der Kirche durch die Mächtigen dieser Welt ab, ohne daß dadurch die Pflicht der Fürbitte und des Gehorsames Seitens der Gläubigen für aufgehoben gilt; die Befreiung aus dem Exile wird zum geschichtlichen Commentare der Weissagungen von der nahen Stunde der geistigen Erlösung durch Christum (Cap. 20. 21.). Mit dieser Erfüllungszeit tritt die sechste Weltepoche ein; denn fünf werden bis dahin gezählt von Adam bis Noa, bis Abraham, bis David, bis zum Exile, und von der Rückführung bis auf Christum. Nach einer kurzen Darstellung des Lebens Christi bis zu seiner Auferstehung (Cap. 22). wird die Pfingstgeschichte erzählt, das Idealbild der ersten Gemeinde aus Israel aufgerollt, und an Pauli Bekehrung und Apostolate die Gründung der Kirche unter den Völkern angeschlossen (Cap. 23). die sich seitdem wie ein Weinstock unter Gottes Schutz über die Erde ausgebreitet (Cap. 24).

Ein wahres Meisterstück eines geschichtlichen Aufrisses liegt vor uns in der größeren Musterkatechese Augustin's — eingefaßt in den Rahmen seliger Ruhe, die der Proselyt sucht, und die das Ziel aller Wege Gottes ist, wie sie schon das Ende der ersten Schöpferarbeit Gottes gebildet. In wechselseitiger heiliger Liebe aber zwischen Gott und den Menschen hat diese Ruhe des Anfanges und des Endes nur ihre psychologische Existenz. Mit derselben sicheren Hand wird gleich an die Paradiesesgeschichte und den Sündenfall die Thatsache geknüpft, daß es neben Gottes Reiche auf Erden ein dem Teufel sich ergebendes Geschlecht gibt, das aber so gewiß, als jener selbst Gotte nicht schaden konnte, unter Gottes allmächtiger Hand nur geduldet wird um Frist zur Buße zu gewinnen. Deshalb vertilgt Gott die Welt nicht völlig in der Sintfluth und schont Ninive's. Wie die Arche so die Kirche vorbedeutet, die mittelst des Kreuzes Christi durch die Gerichtsfluth glücklich hindurchgesteuert wird, so ist der gläubige Abraham mit den Patriarchen im Unterschiede von der sich dem Götzendienste ergebenden Masse der Vater und Repräsentant des einigen bis auf die Gegenwart in Mitte der Gottlosen erhaltenen Volkes Gottes.

Ein Compendium heiliger Geschichte, ganz wie die Neuzeit dieselbe erst wieder behandeln gelehrt hat, unter die Principgedanken des Reiches und der Gemeinschaft Gottes gestellt, war so in nicht wieder erreichter Vollendung durch Augustin an den Anfang aller Katechumenenerziehung und als Muster geschichtlicher Grundlegung für den Katechumenenunterricht aufgestellt. Das Princip war gefunden, das Formgesetz der narratio aufgestellt: — daß man nur auch könnte sagen zur Nacheiferung aller nachfolgenden Praxis!

Statt dessen muß man sagen, daß bei nachweisbarer vielseitiger Bekanntschaft mit der trefflichen Schrift in der Folgezeit, es kaum möglich sein wird, auch nur einzelne Spuren praktischer Nachfolge aufzuweisen. Dafür aber ist diesem wie allen solchen schöpferischen, ihrer Zeit voraneilenden Principansätzen die Genugthuung ge-

worden, daß als ein allgemeineres Verständniß für die Aufgabe gewonnen ward, der neue und organisch fortwirkende Anfang seine Autorisation aus der Rückkehr zu dem ersten Impulse ableitete. Wir haben schon darauf hingewiesen, wie Fleury den ersten „historischen Katechismus" auf Augustin's Autorität gründete, und Gruber aus Augustin die für den Katechumenenunterricht reformatorischen Grundgedanken der Neuzeit ableitete (S. 17 fg.). — Um das unvergleichliche Muster den Katecheten der Gegenwart vertrauter zu machen, als es immer noch ist, habe ich für eine deutsche Ausgabe (Uebersetzung von Pastor Ficker in Sachsen) mit entsprechender Einleitung Sorge getragen (Leipzig bei Dörffling und Franke 1863).

So steht Augustin billig an der Spitze jeder neuen Darstellung der Aufgabe der narratio auf dem Gebiete der Katechese. Dieser Anfang aber verpflichtet zu einem kurzen historischen Ueberblicke über die nachfolgenden Lösungsversuche dieser Aufgabe in der christlichen Kirche.

---

§. XXXI.

Die nächstfolgende charakteristische Erscheinung auf unserem Gebiete vertritt die sogenannte Historienbibel des Mittelalters. Als narratio wie als pädagogischer Unterrichtsstoff für die Jugend lebt die Aufgabe erst im 18. Jahrhunderte wieder auf. Die Reformation, die so Großes für den christlichen Volksunterricht geleistet, findet neben dem Katechismus keine rechte Stelle für die biblische Geschichte in der Katechese. Als Volksbuch fing die Bibel wieder an zu leben, als Lesebuch, obenan für die Jugend, traten die ersten Biblischen Geschichten, vereinsamt im 16. und 17., gehäuft im 18. Jahrhunderte auf. In einer ähnlichen Form aber, dem Volke gewidmet, gewann die Erzählung heiliger Geschichte ihre erste literarische Existenz im Mittelalter, anschließend an den Chronikencharakter der Geschichtsschreibung jener Zeit (§. 29). Ganz als ein Volksbuch in wunderbarer Mischung des weltlichen und geistlichen Charakters nach Inhalt und Form, und doch, wie schon der Name, der freilich erst aus dem 18. Jahrhundert stammt, zeigt: von religiösem Interesse überwiegend beherrscht, tritt die Historienbibel des Mittelalters auf.

Zum Verständnisse der eigenthümlichen und noch immer kritisch nicht völlig gelichteten literarischen Erscheinung dient es zunächst die freiere Weise zu kennen, die man bei den älteren Versuchen der Bibelübersetzung auf deutschem Boden beobachtete. Statt zu übersetzen umschrieb man vielfach den Text, und nach der Art der jüdischen Haggada gesellten sich selbständige erweiternde Zusätze zu demselben. Dazu kam das synchronistische Interesse namentlich bei der späteren jüdischen Geschichte. Josephus war das beliebteste Vorbild und eine nächstgelegene Quelle. Das zeigt namentlich das spätere Parallelwerk, der sogenannte Pseudo-Josephus, Josippon oder Gorionides, der heilige und Profangeschichte mischend bis

nach der Zerstörung Jerusalems herabgeht.[1] Aber auch die classischen Quellen wurden in Chroniken wie der von Petrus Comestor († 1198) mit bewundernswerther Belesenheit benutzt.

Indem man ferner der Bibel die Idee der Weltreiche und der sechs Weltalter entlehnte, war nun der Rahmen gegeben, die Weltgeschichte mit der heiligen zusammengefaßt, poetisch wol bis zum Weltgerichte (Kaedmon), oder mehr historisch bis heran zur Gegenwart des Autors, soweit es gelang, zu führen. Für die hauptsächlichen Reimchroniken bildet Konrad III. den Zielpunkt. Als historische Quellen, respective als Vorbilder der Behandlung dienen hauptsächlich das Chronicon des Eusebius und später des Petrus Comestor historia scholastica, die Geschichte des A. u. N. T.'s befassend.[2] Die Blüthezeit für die poetischen Schöpfungen dieser Art war das 13. Jahrhundert. Diese Verschwisterung der biblischen mit der weltgeschichtlichen Geschichte unter dem Gesetze der Weltzeitalter führte nun dazu, daß sowol die reinen Weltchroniken mit der Schöpfung der Welt nach Anleitung des biblischen Berichtes beginnen, als daß sogenannte deutsche Bibeln, wie die von Merzdorf (s. u.) beschriebene, die heilige Geschichte nicht nur mit allerlei sagenhaften Zusätzen schildernden Interesses ausschmücken, sondern auch Partieen aus der Weltgeschichte aufnehmen, wie dies besonders gern mit der Geschichte Alexanders d. Gr. geschieht, wobei dann Quellen wie Josephus, Eusebius, Dionysius, Augustinus u. a. ausdrücklich citiert werden.

Die meisten prosaischen Historienbibeln scheinen aus den älteren poetischen Arbeiten umgesetzt zu sein; andere sind als selbständige Uebersetzungs- respective Umschreibungsversuche der Vulgata anzusehen.

Das Hochbedeutsame dieser Erscheinung liegt in ihrer wahren Volksthümlichkeit. Wie schon Otfried's Krist und der niedersächsische Heliand

---

1) Das Buch, nach Cassel nicht vor 965 geschrieben, erschien hebr. und lat. Basel 1541; die besseren Ausgaben sind von Gagnier, Oxford 1706 und Breithaupt, Gotha 1707 (Leipzig 1710). Vgl. Reuß, Historienbibel in Herzog, Realencyklopädie VI, 159. Ueber die Verbreitung des Buches vgl. Ewald in der Zeitschr. d. deutsch. morg. Gesellschaft I, 338. Es wurde auch ins Arabische übersetzt, und galt noch im 18. Jahrh. bei einzelnen jüd. Schriftstellern für den rechten Josephus. Vgl. Steinschneider, „Jüdische Literatur" in Ersch und Gruber XXVII. S. 391.

2) Den Text findet man in neuester Ausgabe in Migne's Patrologie Bd. 198. Näheres über ihn bei Palm (s. u.) S. 11 f. Andere Quellen bietet Maßmann, Kaiserchronik III, 86 f. — Zu den für unseren Zweck interessantesten Erscheinungen dieser Art gehören im 15. Jahrh. die sogen. Gesta Romanorum, eine Hauptquelle der allegorisch geistlichen Anwendung. Ein Augsburger Druck (1489) von Hans Schepser (18 Bl. in 4) führt daher gleich den Titel: „Das Buch Gesta Romanorum der Römer von den geschichten, oder geschehen dingen gaistlichen und woeltlichen."

die biblischen Stoffe im Colorite des nationalen Lebens wiedergeben, so erscheint hier die heilige Geschichte als die Vorgeschichte des eigenen Volkslebens, oft als das Moralbeispiel des letzteren, und wieder die Nationalgeschichte als eingefaßt in die des Reiches Gottes. Ein Bild im Kleinen von der Theokratie, die in dem Selbstgefühle des Römischen Reiches deutscher Nation wieder aufgelebt war.

Waren es auch nur Schriften für die Bibliotheken der Klöster und weniger auserwählter Laien, so konnte es doch nicht fehlen, daß namentlich die Reimchroniken in vielfachem Wiederhalle in das Volk selbst übergingen, dessen Leben und Eigenthümlichkeit sie in jeder Zeile wiederspiegeln. Dazu kamen die bildlichen Ausstattungen, die nicht sowol ausschließliches Eigenthum dieser Schriften, als Copien und Parallelen zu den Kunstwerken waren, die Allen zugänglich die Dome, Rath- und Patrizierhäuser der mittelalterlichen Städte schmückten, und überall dieselbe Verschwisterung der heiligen und Profangeschichte zum Charakter haben.

Im Zusammenhange mit diesen bildlichen Darstellungen nur finde hier auch die sogenannte Biblia pauperum vorübergehend Erwähnung, wie sie denn häufig mit Unrecht den Historienbibeln zugezählt worden ist. Was jenen Namen mit geschichtlichem Rechte eigentlich allein führt, die dem Bonaventura zugeschriebene „Biblia pauperum", gehört einfach unter die Spruchsammlungen (s. u.). Die Bildwerke dagegen, die ganz zufällig, und sachlich sehr mit Unrecht, jenen Namen erhalten haben, sind Darstellungen des Lebens Christi mit Parallelbildern der auf einzelne Vorgänge verwendeten alttestamentlichen Typen und Weissagungen, ohne alle Verwandtschaft mit der Historienbibel. Der Text tritt in ihnen ganz zurück, und begleitet nur als Ueber- und Unterschrift das Bild. Weltliche Geschichtsmomente sind so gut wie ganz ausgeschlossen, und historisch ist an ihnen nichts als die Folge der Bilder und die pragmatische Verhältnißbeziehung der alttestamentlichen Vorbilder zu den Thatsachen neutestamentlicher Erfüllung. An sich wären sie daher vielmehr als erste Bilderbibel zu besprechen (s. u.).

Für einen eigentlichen Unterricht in biblischer Geschichte fehlen vor dem Ausgange des Mittelalters, wo die sogen. Hieronymianer oder Brüder vom gemeinsamen Leben eine gesegnete Thätigkeit für biblischen Unterricht überhaupt zu entfalten anfangen, fast alle Anhaltspunkte.

Die literarische Erscheinung der Historienbibel harrt noch einer kritischen und auf breiteres Quellenmaterial basierten Gesammtdarstellung. Das Beste in dieser Hinsicht versprechen die Vorarbeiten des Bibliothekars Merzdorf in Oldenburg, der in seinen Bibliothekarischen Unterhaltungen, Oldenburg 1850 und den

Vier Büchern der Könige. Ebda. 1859. (vgl. auch Merzdorf's Mittheilungen im Anzeiger des Germanischen Museums 1865 Nr. 12.) bereits werthvolle Beiträge dazu geliefert hat, und nicht weniger als 30 einschlagende Handschriften kennt. Reuß' Schrift „die deutsche Historienbibel" Jena 1855 entbehrte noch durchaus der gründlichen Quellenkenntniß (vgl. literar. Centralblatt 1856 Nr. 11. S. 165 f.).[1] Deshalb leidet auch der betreffende Artikel in Herzog's Realencyklopädie (s. ob.) an großer Allgemeinheit. Die neueste Arbeit aber auf diesem Gebiete: Hermann Palm, eine mittelhochdeutsche Historienbibel, Breslau 1867, dient mehr der Beschreibung einer in des Autors Händen befindlichen Erscheinung dieser Art, die allerdings eine ganz selbständige unter den bisher bekannt gewordenen Charaktergruppen zu sein scheint (vgl. Literar. Centralblatt 1868 Nr. 6 S. 130). Doch ist was Palm als Einleitung bietet, für alle, denen das ganze Gebiet noch weniger bekannt ist, sehr instructiv. In der Hauptsache bleibt so was Maßmann in Bd. III. seiner Kaiserchronik an Quellenberichten gibt bis jetzt das einzig umfassende Material; und doch läßt nach dem Urtheile der Kenner dieses auch die nöthige Sorgfalt vermissen. Wir begnügen uns hier mit Heraushebung charakteristischer Haupterscheinungen.

Die beiden poetischen Hauptwerke, welche den prosaischen Auflösungen zu Grunde liegen, sind Rudolf von Ems' Weltchronik oder Reimbibel aus der Mitte des 13. Jahrhunderts und die sogenannte Christherre-Reimbibel von unbekanntem Verfasser. (Man vgl. mit Maßmann a. a. O. III, 81 ff. Vilmar, die zwei Recensionen und die Handschriftenfamilie der Weltchronik Rudolf's von Ems. Marburg 1839, ein Schulprogramm, in dem zuerst die Verschiedenheit beider Verfasser mit durchschlagender Schärfe erwiesen wurde; obschon eine Benutzung des ersteren Werkes im zweiten ebenso gewiß ist.) Das erstere Werk reicht nur bis auf Salomo, während der Verfasser es nach eigener Aussage bis auf seine Gegenwart führen wollte. Der Verfasser starb darüber. Die Anlage zeigt jene uns von Augustin her (§. 30) bekannte Eintheilung in sechs Weltalter. In die Geschichte des alten Bundes ist synchronistisch die der heidnischen Könige und Länder eingeflochten, zumeist dem Petrus Comestor entnommen. Das zweite Gedicht scheint im Originale nur bis Josua vorgeschritten zu sein, und entlehnt selbstgeständlich seine längeren dogmatischen Excurse (303—1230) dem Chronicon universale oder Pantheon des Gotfrid von Viterbo, die historischen Partieen dagegen über die Schöpfung, Paradies u. s. w. dem Petrus Comestor. Wo er, vielleicht auch wirklich noch vor Rudolf von Ems verstorben, schließt, tritt die Chronik des letzteren ergänzend ein, wie dieser wieder spätere Fortsetzer gefunden, vor Allem Heinrich von München (Maßmann S. 95 ff.). Dieser knüpft mit dem 3. Buche der Könige an Rudolf an, und schließt die alte ê mit dem „minnern" Alexander; die neue ê mit Cäsar beginnend. Dann wird die Kaiserreihe durchgeführt bis zum Uebergange von den byzantinischen Kaisern auf Karl d. Gr. In einer Grätzer Handschrift setzt es sich dann aus der Kaiserchronik fort bis Konrad III. und Friedrich II.

Die Weltchronik von Rudolf von Ems ist durch den Anfang gekennzeichnet:

Rhiter, got hêrre über alle Kraft,
Voget himelscher hêrschaft u. s. w.

---

1) Der anerkannt sorgfältige Gelehrte hat zwar gegen jene Recension seinen Standpunkt in der Geschichte der Schriften des N. T.'s S. 447 zu wahren versucht.

Wir geben den Anfang der Weltschöpfung v. 189 ff.

In dem êrsten anegenge
(ich meine nâch der lenge,
diu anegenge nie gewan
noch anegenges nie began)
geschuof got himel und erde
beidiu nâch ir werde
mit sîner gotelichen kraft.
Sîn kraft geschuof alle geschaft
in sehs tagen als ich iu sage.
er geschuof an dem ersten tage
des tages liet und underschiet
licht unde vinster unde schiet
lieht von der vinster, naht und tac. u. s. w.

Die Christherre-Chronik ist nach ihrem Anfange benannt:

Christ hêrre keiser über alle kraft
voget himelischer hêrschaft
got künec über alle engel her u. s. w.

Sie zeigt selbst schon unverkennbare Verwandtschaft mit Rudolf von Ems. Wir geben aus der Einleitung die der Engellehre eingefügte Partie über Lucifer (707 ff.):

Dô got die engel werden hiez
und in den wunsch der schoene liez
in himelischen wünnen gar,
dô was ob al der engel schar
der schoenest engel Lucifer,
den truoc sin tumber wân daz er
gote wolde sin gelîch
mit gewalte und ebenrîch.
alt des gedâht von im wart,
dô warf in sin hôchvart
von himel in der helle grunt.
mit im vervielen sâ zestunt
sîns willen volgaer[1] alle
zem êwiclichen valle.
und als er ê der schoenste was,
ir aller schoene ein spiegelglas
alsô erger wart er dô
und sine volgaer alle alsô. u. s. w.

Der Anfang der niuwen ê nach Heinrich von München lautet (vgl. Maßmann a. a. O. S. 189 f.):

Mit gotes wîsunge
hât iu alhie mîn zunge
bescheiden unde berihtet

---

1) „sequaces“ bei Gotfried v. Viterbo.

und flehticlîche getihtet
wie sich diu werlt anevie
unz an Nôê, wie ez ergie,
dâ mite diu êrste ein ende nam,
und diu ander ûf Abraham,
diu dritte ûf Davît was
und diu vierde als ich las
von Davît dar nâch sît.
waz je geschach bî dire zît,
daz ist iu kunt getân,
dô sich diu vierde welt huop an
von Davît mit der künege buoch
biz daz got sînen vluoch
ûf die Juden lie;
umb ir bôsheit daz ergie
daz sie gevangen wurden gar
und wâren dâ wol sibenzic jâr
gevangen, als ich iu las.
von der vancnüsse ouch was
diu vünfte werlt diu wert bizher.
die hân ich nâch der wârheit lêr
iu geseit, als ie geschach.
mit wârheit wil ich iu dar nâch
sagen die sehste und vâhen an
die niuwen ê, als ich sie hân
gelesen unde getihtet
und in tiutsche berihtet.
mit Maria wil ich heben an.
da mite sich nû hebet an
diu niuwe ê, als sie hie stât.
mit des heilegen geistes rât
wil ich iu sagen hie
wie ez Mariâ ergie
und got geboren wolt werden
durch uns ûf der erden
und waz er in sîner kintheit tet
und wie er mit den Juden ret,
do er ûf erde hie vart vunden,
und wie ouch in den stunden
Pilâtus wart geborn
und wie Herôdes wart erkorn
der den kinden tet den tôt,
unde waz er umb die nôt
muost lîden hie ûf erde
und wie der unwerde
sinen tôt dor nâch nam
und war sîn geslehte hin quam,

als ich ez vant geschriben stân.
Ouch wil ich iu wizzen lân
von al den keisern, die sît
wârn bis ûf keiser Karles zit
wie ez den ergangen ist
unde waz bî ir vrist
baebeste sind gewesen u. s. w.

Von Rudolf's von Ems Reimchronik, wie von Christ-Herre, Enenkels von Wien Weltchronik (Maßmann S. 42), der Kaiserchronik u. A. gibt es nun mannigfache Prosaauflösungen (vgl. für die ersteren beiden die Handschriften bei Maßmann III, S. 50 ff.). Der Text einer der gewöhnlichsten Prosaauflösungen beginnt mit einem Abschnitte (Maßmann S. 46), den wir z. B. in der „deutschen Bibel", über die Merzdorf (bibliothekarische Unterhaltungen S. 110 ff.) berichtet, als einleitende Abhandlung über die Engel vorausgeschickt finden:

„Da Gott in seiner mayenkraft (magenkraft) schwebt und alle ding in siner wishait hett und bracht sij in liechten schein zu gnaden. Und beschuff den himel wunneklich mit sternen vnd mon vnd sunnen. Damit ziert er in hochen eren und beschuff darin nun kör der claren engel, die dienent gott und wonent by jm. Etlich sind sin botten, Ettlich engel sind im nächer, die sendent die andren in bottschaft". u. s. w.

Die Vorlage bildet hier die Christherre-Chronik; und eine ganze Reihe von Handschriften, namentlich in Wolfenbüttel, München, Heidelberg u. a. bieten denselben Anfang, vgl. Maßmann S. 51 ff. Soweit der Abschnitt sich auch bei Rudolf von Ems findet, wird man an Interpolation zu denken haben. Ob man aber die Historienbibel in Prosa ganz von der Reimchronik des Letzteren trennen darf, wie das Centralblatt 1857 S. 653 will, dafür erscheinen die Acten durchaus noch nicht spruchreif. Der verschiedene Charakter der reinen Weltchronik in Prosa erhellt freilich sofort. Es sind die Geschichtswerke im Geiste jener Zeit, wie obenan das speculum historiale von Vincenz von Beauvais, das vom Anfange der Weltschöpfung bis 1254 reichte. Die Weltchroniken am Anfange des 16. Jahrh.'s, von denen der folgende § zu handeln hat, sind die entsprechenden Fortsetzungen.

Den Lieblingsstoff lieferten aber die Bücher der Könige, woher der immer wiederkehrende Name für die entsprechenden deutschen Chroniken: „der künege buoch" erflossen ist. Es war geradezu als Exempelbuch für die Richter und Könige der Zeit vermeint, und schloß sich mit diesem Interesse an Rechtsbücher wie den Schwaben- und Sachsenspiegel an. Sie bilden dann die „alte ê" im Verhältnisse zu „niuwen ê", der Kaiserchronik, vgl. die Handschrift bei Maßmann S. 55. Das kunige buoch alter ê reicht bis zur Makkabäerzeit, gibt aber die Israelitische Geschichte nur mit Auswahl — nach Maßmann S. 67: „Joseph, Pharao, Moyses, Balaach, Heliseus, Ahab, Jesabel, Helias, Nabuchodonosor, Susanna, David, Salomon, Roboam, Jerobeam, die Makkabäer, Hesther, Judith." —

Viel vollständiger finden wir die heilige Geschichte in der Merzdorf'schen deutschen „Büblin" behandelt. Da wird aus der Genesis die Paradiesesgeschichte, der Brudermord, Noah und die „sundtflutt", der Thurmbau, die zweiunsiebzig Sprachen, Abraham, Sodom und Gomorrha, Lot, Isaak und Rebecka, Abrahams Tod, Jakob und Esau, Rahel, Joseph (der „trömer"), Pharao's Traum, Jakobs Tod nach einander erzählt mit dem ausdrücklichen Abschlusse: „hie gant ohh das Buch Genesis."

Dann folgen unter der Ueberschrift: „von Moyses“ zahlreiche Abschnitte aus Exodus, Numeri, Deuteronomium, Josua und den Richtern. Worauf als „drittes“ Buch: „der Küng dz erst“ folgt, handelnd von Samuel bis zu Sauls Tod. Bei der Fortsetzung der Geschichte Davids wird dann „das ander Küng buch“ (2 Sam.) als Quelle citiert und so fort; während die Palm'sche Handschrift für den ganzen Stoff sehr auffällig nur ein Buch der Könige zählt. Auf den Tempel Salomo's folgen die Cantica Canticorum, dann Roboam, der Prophet „Helgas“, König Othosias, Helyseus, „Yosias“, Nabuchodonosor, Daniel; dann von „Balthosar dem Küng“ (Dan. V.) und nach Darius: von dem „Endchrist“ und dem jüngsten Gericht (nach Dan. X. u. XII.). Hierauf folgt: Judith, Tobias, Hiob, Alexander, „Aswarus vn hestr,“ von dem Küng Philadelphie, Seleucius, Judas Makkabäus, Zozias (Usias) (2 Chron. 26).

Von letzterem eine Probe:

„Zozyas der ryßent zway vñ fünffzig jar in yerusalem vñ sundet ser vor gott. vñ zerbrach sin gebott. vñ waß gar hochfertig vnd lait ainsmals in ubermůt byschoff gewand an der gnadrichen hochzit gottes vñ übernam sich sins gewaltz vñ sins gůtz. vñ ging in den tempel vñ wolt got für dz volck opffren. dz was ser wider gott vñ was in der alten Ee verbotten, das gott niemēt solt opffren deñ der byschoff oder prophet. Davon wert jeñ der byschoff Azarias vñ achtzig mit jm. dennoch wolt er es nit lauffen vnd bracht gott opffer. Daz verhangt gott um sin sund dz grouss erdbidmen kament. Da fiel dz halb birg occidentem nider vñ tailt sich halbs von ain andren vnd fiel vff des Kuniges wingarten vñ off sinen bomgarten[1] vñ erschlug jms vñ schain im die suñ mit claurñ schin vnd' sinn ogen, dauō ward er vssetzig als gott wolt vñ verhangt vm sin hoffart vñ och andren lüten zu ainem ebenbild. Do satzt man jn vsserhalb der statt als ain vssetzigen. Darnach ward er siech vn starb. Vnd sin grab iß by Davids grab. Darum sond wir allezit demutig sin. vñ sond vns vor aller hoffart hüten liplich vñ och gaistlich. vñ sond gott vor ougen hän so wirt uns dz ewig leben. Das uns dz widerfat des helff vns gott der vatt' der sun vnd der haylig gaist. Amen.“

Diese auf 252 Blatt in Folio enthaltene Papierhandschrift in je zwei Columnen von einer Hand geschrieben, wird nach ihrer Sprache höchstens ans Ende des 14. Jahrhunderts zu setzen sein. — Die Historienbibel Palms stammt aus dem 15. Jahrhundert; die Abschrift des ersten Theiles bis zum Schlusse der Bücher der Könige reichend wurde 1465 vollendet. Sie ist mehr Uebersetzung und Umschreibung der Vulgata als Prosaauflösung jener Gedichte. Eine ganze Reihe von Zusätzen aus Comestor finden sich; dagegen entbehrt sie der sogenannten weltgeschichtlichen Incidentia. Der zweite Abschnitt von jüngerer Hand enthält die Bücher Tobias, Judith und Esther, und zwar im Unterschiede vom ersten Theile meist als sclavische Uebersetzung. Als Probe der Zusätze und der Sprache im ersten Theile stehe hier die Legende über Lamechs Mordthat, die aus altjüdischer Tradition stammt.

„Lamech was ein schutze (Jäger) vnd sach nicht vnd hatte einen Jungen, der en leytte. Einsmols furt man en durch lust schiessen wiltnisse

1) Auch beim Auszuge der Kinder Israel aus Egypten weiß der Autor von einem Erdbeben zu erzählen über dem die Tempel mit den Götzenbildern und 330 Häuser der Heiden einstürzten. Ueber das zur Zeit Usia vgl. Am. 1, 1 u. Sach. 14,5.

(Wiltpret) zu pelczen, nicht durch fleischs willen, wanne man as nicht fleisch vor der sintflut; von geschicht (durch Zufall) dirschoz her Cain in dem gestruchicht vor ein tyr nach geheisse des Jungen. Lamech dirczornte vnd schlug mit dem bogen den Jungen zu tode, Dorumbe weissagite Lamech seinen hausfrauwen von der geschicht, wenne er dirschlug Cain mit der wunden, den Jungen mit dem czornen."

Die Historienbibel des Professor Reuß ist in ihrem ersten Theile Prosaumsetzung der Rudolf von Ems'schen Reimchronik; im zweiten Theile für die niuwe ê liegt ihr das häufig mit jener verbundene Marienleben von Meister Philipp (vgl. Maßmann III, S. 46) zu Grunde. Ein Exemplar, ganz verwandt mit der Merzdorf'schen Prosabibel (Anfang: „da gott in seiner mayen kraft") findet sich, noch ununtersucht, auch in der fürstl. Wallerstein. Bibliothek zu Mayhingen bei Nördlingen. Die Handschrift scheint dem Ende des 14., mindestens dem Anfange des 15. Jahrh.'s anzugehören. Nur das Hohelied ist in Reimen wiedergegeben mit mannigfacher Abänderung der Reihenfolge. Der charakteristische Anfang von Cap. II lautet:

„Ich bin ein plům des praiten uěldes
vnd ein lilig in | awe gar gemait.
Ich bin ein ros ůz werder clos be | rait
    Zu warer minne
    mit irm sinne
Meim fridel[1] sei | daz geseit
Mein plünder gart sei im berait" . . .

Zum Schlusse noch ein Wort von der sogenannten Biblia pauperum. Daß man die oben näher geschilderten Bilderwerke so nennt, ist bei ihrer Kostspieligkeit ebenso unpassend, als der Ursprung der Benennung zufällig. So viel sich bis jetzt übersehen läßt (vgl. Lessing's Werke Bd. IX. S. 234. Leipz. Ausg. 1855) stammt die Benennung aus Wolfenbüttel, wo sich auf einem Exemplare von späterer Hand dieser Name in halb verwischter Schrift verzeichnet findet. Viel besser paßt der Name den Bircherod einst (1739) ausgemünzt hatte: „Biblia typicoharmonica" vgl. Laib und Schwarz, Biblia Pauperum. Nach dem Original in der Lyceumsbibliothek zu Constanz. Zürich 1867, S. 14. Dieses letztere Prachtwerk setzt uns in den Stand, umfassend über diese für die Kunstgeschichte hochbedeutsame Erscheinung zu urtheilen. Ein Volksbuch war es nicht, aber ein Muster- und Copienbuch für die bildlichen Darstellungen biblischer Historie, wie sie im Mittelalter überall das Volk umgaben. Vgl. unten den Abschnitt von der Bilderbibel, und über die wahre Biblia pauperum beim biblischen Spruchbuche.

Wenn es sich endlich um die Frage handelt, was von Unterricht in biblischer Geschichte aus dem MA. aufzuweisen sei, so genügt schon der Hinweis auf die Geschichte des Volks- resp. Stadtschulwesens im MA., um die Erwartungen auf das geringste Maß herunterzudrücken, und die Nachfrage so gut wie ausschließlich auf den Ausgang des MA.'s zu verweisen. Zwar begegnet uns ein Schulbuch, die sogenannten Ecloga Theoduli, dessen Verfasser, ein Italiener, um 980 gelebt haben soll. Gewiß ist, daß es biblische Geschichten des Alten Test.'s enthielt. Auch hat es

1) Die bekannte Bezeichnung des Geliebten in der mittelalterlichen Minnepoësie. Hier motiviert als Uebersetzung von „Salomo"; vielleicht die eigentliche Quelle jenes weltlichen Sprachgebrauches.

sich, wenn die Angaben über den Verfasser richtig sind (Jöcher), lange im Gebrauche erhalten; denn noch 1492 ward es in Leipzig und 1504 in Lyon herausgegeben mit Catonis disticha vereint. Schon diese Verbindung spricht für den Schulgebrauch, der wenigstens am Ausgange des Mittelalters feststeht.

Von ganz anderer Tragweite war der Eifer von Männern wie Gerh. Groote und seiner Gesinnungsgenossen, den biblischen Unterricht in der Schule zu beleben. Er empfiehlt „als Wurzel alles Studiums und Spiegel des Lebens“ die Evangelien, die Apostelgeschichte u. s. w. zu lesen (Kämmel, die Hieronymianer in Schmid, Encyklopädie III, 512). „Daß das Volk die Bibel in der Muttersprache lese“, sagt derselbe: „ist aller Anfang des christlichen Volksunterrichtes“ (Schmidt, Geschichte der Pädagogik II, 296). Dieser Thätigkeit verdankt man die namentlich in den Niederlanden verbreiteten Handschriften vom Leben Jesu und der evangel. Geschichte, deren der Prof. Moll am Athenäum zu Amsterdam bereits im J. 1856 nicht weniger als 19 bis 20 kannte, wie ich sicheren persönlichen Mittheilungen verdanke. Mir sind zwei entsprechende Drucke aus dem Anfange des 16. Jahrhunderts bekannt geworden, die vielleicht aus demselben Kreise stammen. Das eine ein Leben Jesu „mit kurtzer beyleer vnd christlicher vnder-weisung. Darzu vil schoner figuren bedeütung“, Ströszburg durch Johann Knoblouch 1508, 147 Bl. Fol. Das andere ist ein Nürnberger Druck (Johann Stüchs 1514, 173 Bl. in 4.), mit Holzschnitten, unter dem Titel: „Das leben vnsers erledigers Jesu Christi, nach autung des heyligen Evangeli“ u. s. w.

---

§. XXXII.

Die Gestalt, welche die Geschichtsschreibung und -Behandlung von der Reformation bis in die Neuzeit im Allgemeinen trug, ist von entscheidender Bedeutung für die Frage, welchen Werth man in dieser Epoche der biblischen Geschichte beigelegt, und wie weit sie für das Volk und die Jugend zur Verwendung gekommen. Im Grunde setzte sich die Weltanschauung der mittelalterlichen Historienbibel, nur in minder populärer und legendarischer Haltung, in den Geschichtswerken seit der Reformation bis auf Gatterers und Schlözers Zeiten fort. Die Grundlage ist eine biblische. Rechnete man auch auch nicht wie Cario's Chronicon fortgehend nach den sechs Weltaltern, so galt doch die Eintheilung der Geschichte nach den vier Weltmonarchieen als unumstößlich allgemeines Gesetz, und für die vorchristliche Zeit die alttestamentliche Geschichte von der Erschaffung der Welt an als bestimmender Rahmen, soweit sich nicht in humanistischen Kreisen die classische Welt mit Präponderanz geltend machte. Die Herausgabe von Cario's Musterbuch durch Melanchthon, den praeceptor Germaniae, erhob letzteres mit seiner breiten biblischen Grundlage zum Lehrbuche für mehr als eine Universität Deutschlands; während die deutsche Ausgabe, die Melanchthon zuerst besorgte (1532), und die dann stufenweise bis auf die neueren Ereignisse (1546) fortgeführt wurde, das Buch

fast zum Volksbuche machte. Die ganze Profangeschichte erschien so noch immer in die Idee des Reiches Gottes eingefaßt, und für die Kirchengeschichte auch, soweit sie Seitens der Theologen selbständige Darstellung fand, galt es als vorherrschender Grundsatz, sie als historia veteris et novi foederis zu behandeln. Das war die alte und die neue ê der mittelalterlichen Historienbibel und Weltchronik. Auf diesem Wege wurde mindestens für die Gelehrtenschulen, aber auch, wie wir zeigen werden, wenn schon vereinzelter, im Volksunterrichte den Generationen, die man gewöhnlich ohne allen biblischen Geschichtsunterricht aufgewachsen sein läßt, ein gewisses Maß biblischen Geschichtsunterrichtes vermittelt. Als Gatterer dann das alte Princip der Weltchronik durchbrach — sein Handbuch der Universalhistorie erschien 1761 — war bereits dafür gesorgt, daß dem Volke die biblische Geschichte als ein selbständiger Unterrichtszweig zu Diensten stand. Und interessant ist es zu beobachten, wie die neu eintretenden Lehrbücher für biblische Geschichte mit ihren Collegen auf dem Gebiete der Weltgeschichte Anfangs noch ganz dieselbe Uniform tragen; denn das vielgebrauchte Schulbuch für Weltgeschichte von Hilmar Curas[1] führte ganz wie Hübner's biblische Geschichte unter dem Texte die üblichen katechetischen Zergliederungs- und Examenfragen (s. u.).

Das beliebteste Historienbuch am Ausgange des 15. Jahrhunderts war der fasciculus temporum (von 1475—1580 in 26 Auflagen) des Cölnischen Karthäusers Werner Rolfink († 1502). Mit ihm reicht sich das Chronicon des Tübinger Kanzlers Nauclerus († um 1510) die Hand. Schon diesem widmete Melanchthon vor der Herausgabe durch Reuchlin eine eingehende Revision. Alle übertraf an großartiger Popularität und Derbheit wie an einem wahrhaft modernen Interesse an den Institutionen des Volkes der Mystiker Sebastian Frank. Seine Chronica oder Zeitbuch und „Geschichtbybel" — so ganz schon im Namen an die nächste Vergangenheit anknüpfend — führte die Geschichte von Anbeginn der Welt an bis zum Jahre 1531, wo sie zuerst erschien. Bereits 1535 konnte er selbst einen neuen Abdruck besorgen. Aber der scharfe Kritiker der Reformatoren fand — und wegen seiner historischen Kritiklosigkeit allerdings mit Recht — vor Melanchthon wenig Gnade. Indoctae conditor historiae hieß Frank bei Melanchthon, und des eigenen Schülers Johann Cario († 1537) Chronikon sagte ihm wegen der genaueren Zeitordnung und Kürze mehr zu. Er arbeitete es um, hielt über dasselbe seine historischen Vorlesungen, und in seiner commentierten Ausgabe wird es zu den Quellen ersten Ranges aus jener Zeit gerechnet. Interessant sind Melanchthons Vorbemerkungen über den Werth der Geschichte, der biblischen insonderheit, über die Eintheilung in die sechs Zeitalter, über die vier Weltreiche u. s. w. vgl. Corpus Reformatorum Vol. XII. p. 705 ff. Nächst diesem war Sleidans Compendium, das dieselben

---

1) Des bekannten Kirchenhistorikers Schröckh († 1808) Lehrbuch der allgem. Weltgeschichte, Berlin 1774, war eine Umarbeitung der Curas'schen Einleitung. Vgl. Wachler, Geschichte der histor. Forschung u. Kunst II, 2 S. 813.

Principien befolgt, das gebrauchteste Lehrbuch. Immerhin war es noch ein Vorzug einzelner Universitäten eine eigentliche Professur der Geschichte oder wenigstens Vorlesungen über diese zu haben. Im Wittenberger Lectionsverzeichnisse selbst von 1561, das Strobel (Neue Beiträge 1, 1, 123) mittheilt, fehlt noch die ausdrückliche Erwähnung des Lehrfaches, obgleich nach Melanchthon auch Peucer dort über Cario's Chronikon las. In Jena that Rosa dasselbe mit Sleidan und Cario. In Marburg trug Hermann Busch Geschichte vor. In Straßburg beschränkte sich die Thätigkeit des Geschichtsprofessors auf Auslegung des Tacitus. Viel schlimmer noch stand es mit den Latein- oder Gelehrtenschulen. Nur einzelne Schulordnungen des 16. Jahrh. wie die für Stralsund (1591), Altdorf (1575), annähernd auch Mecklenburg (1552) berücksichtigen den Unterricht in der Weltgeschichte (Vormbaume vgl. SchulOO. 1860. I, S. 61 ff., 498, 612). Hierin ward auch Melanchthon seinem eigenen Principe untreu, indem er bei dem für jene Zeit mustergiltigen Schulplane im Visitationsbuche nur die Grammatik, Dialektik und Rhetorik bedenkt. Selbst in den Sächsischen Fürstenschulen hatte Historie keine Stelle. Württemberg mit seinen nicht minder mustergiltigen Schuleinrichtungen lehnte sich darin ganz an des Straßburger Humanisten Sturm Lectionsplan an, nach welchem Geschichte ebensowenig zu den Lehrzweigen zählte. Dasselbe gilt von Trotzendorf in Goldberg, von Wolf in Augsburg und von der sonst ziemlich hohe Ziele steckenden Genfer Schulordnung.

Ein Schüler Melanchthons allein macht eine würdige Ausnahme, der große Rector der Ilefelder Schule, Michael Neander. Sein Lectionsplan weicht durch die eingehende Berücksichtigung der Realien von allen anderen seiner Zeit ab. Da wird Geographie, Physik, Astronomie, vor allem aber Geschichte nach seinem compendium chronicorum, dem Auszuge seines eigenen größeren Geschichtswerkes: Chronicon sive Synopsis historiarum, gelehrt, von Erschaffung der Welt bis zum Jahre 1575. Natürlich auch hier nach dem Schema der vier Weltmonarchieen, indem er ausdrücklich das deutsche Reich als die gegenwärtige Vertretung der altrömischen Monarchie darstellte, die dauern werde bis zur ewigen Monarchie Christi, vgl. Raumer I, 231 f. Wir werden den edlen Mann auch als ersten Vertreter einer Heilsgeschichte für die Gelehrtenschulen wiederfinden.

Bei dieser Behandlung der Weltgeschichte im 16. Jahrh. lag der engere Anschluß der Kirchengeschichte an die alt- und neutestamentliche Heilsgeschichte um so näher. So lebte zunächst die biblische Geschichte in der Kirche jener Zeit, natürlich, wie es dem ganzen Zeitcharakter entsprach, mehr in gelehrter Darstellung und lateinischer Sprache. Doch gingen von hier aus immerhin die ersten Erscheinungen hervor, die auch zur Wirkung auf das Volk kamen. Man leitete die historia ecclesiastica selbst von Adam her, wie Melanchthon a. a. O. von der Stiftung der Kirche im Paradiese handelt. So schieb Micrällius sein mehrfach wieder aufgelegtes Syntagma historiarum ecclesiae omnium, quo ab Adamo judaicae et a salvatore nostro christianae ecclesiae politiae, ritus etc. proponuntur. Stettin 1630. Ein gewöhnlicher Titel ist historia sacra oder ecclesiastica ab orbe condito vgl. Walch, biblioth. theol. III, 51 f. Die Kirchengeschichte „alten und neuen Testamentes", soviel ich sehe von Italienern und Franzosen zuerst so betitelt, hob dann nur die beiden charakteristischen Unterschiede ausdrücklich hervor. Man vgl. den langen Katalog bei Walch a. a. O. Die natürliche weitere Folge war die durchgeführte Sonderung dieser beiden Theile, so daß man

nun Kirchengeschichte im eigentlichen Sinne als die des Neuen Bundes kennzeichnete, und andererseits der jüdischen oder alttestamentlichen Geschichte selbständige Pflege zuwandte. Das war die unmittelbare Vorbereitung einer selbständigen Behandlung der biblischen als heiliger Geschichte insbesondere. Aus der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts stammt die Mehrzahl der Monographieen über alttestamentliche Geschichte vgl. Walch a. a. O. S. 65 f. Franzosen und Engländer gingen voran, unter den deutschen sind Jo. Andr. Schmid mit seinem compendium hist. eccl. vet. testamenti Helmstädt 1708 und Franz Buddeus Halle 1715 besonders zu nennen. Die erste deutsche Arbeit ist, so viel ich sehe, Hieron. Wiegleb's ausführliche Kirchenhistorie von Erschaffung der Welt bis auf Christum — ein Jahr nach Hübners biblischen Historien erschienen (Halle 1716 u. ö.). Viel älter noch war das Interesse für die nachexilische Geschichte des jüdischen Volkes. Paul Eber hatte schon 1548 ein Büchlein darüber ausgehen lassen, das sich in deutscher und französischer Sprache großer Popularität erfreute. Aehnliches gilt von dem Buche über die Reisen der Kinder Israel von dem Engländer Bromley (1673), seit 1723 in Deutschland verbreitet. Serpilius (Superintendent in Regensburg) schrieb 1708 eine ganze Reihe „Lebensbeschreibungen biblischer Scribenten"; wie Statius schon 1622 mit einer „historischen erzählung des vielfältigen creutzes der ertzväter", Dilherr 1662 mit seiner ebenfalls historisch gehaltenen „Prophetenschule", und Gottfr. Hofmann 1699 mit seinem „biblischen Geschichtskalender der heiligen Propheten von Mose bis auf Johannes den Täufer" vorangegangen waren; der archäologischen Werke zu schweigen, die zum Theil in populärer Haltung wie des oben genannten (S. 47) Christophor. Semler „antiquitäten der heiligen Schrift" 1708 u. ö. unmittelbar auf den Unterrichtszweck berechnet waren. Walch a. a. O. S. 64 zählt daher die ersten populären Lehrbücher biblischer Geschichte statt unter der katechetischen Theologie in diesem selben Zusammenhange auf; doch ist sein Bericht lückenhaft und wir haben ihn im folgenden § zu ergänzen.

---

§. XXXIII.

Obgleich Melanchthon als ein Pfleger historischer Wissenschaft gelten muß, und wie Luther Wenige dem Unterrichte in der Geschichte, der weltlichen wie der heiligen, das Wort geredet haben, so hinderte doch die Ungunst der ganzen Zeitrichtung, daß Geschichte und die biblische insbesondere ein Lehrzweig in den Schulen jener Zeit wurden. Bezüglich der gelehrten Schulen wurde der Nachweis schon §. 32 geliefert. Die einseitig fachwissenschaftliche und philologische Richtung ließ es auf diesem Boden nicht zu. In der Volksschule herrschte ausschließlich der Katechismus, wie in der Theologie der dogmatische Lehrsatz. Jene Vermischung alttestamentlichen und neutestamentlichen Heilstandes, auf Grund deren man von einer Kirchenstiftung im Paradiese und von einer Kirche des alten Testamentes reden konnte, beweist allein schon, daß der Sinn für geschichtliche Entwicklung fehlte. In der bildenden Kunst jener Zeit finden

wir ihn eher vertreten als auf den gelehrten Schulen. Unter den trefflichen Schulordnungen und Lectionsplänen für die Volks- oder Küsterschule in den Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts läßt sich daher kaum ein vereinsamtes Zeugniß aufweisen, daß man auch die Kenntniß heiliger Geschichte als einen der Volksschule würdigen Gegenstand in's Auge faßte. Dennoch fehlt es nicht an allen Spuren, nicht an Schriften auch, die aus dem 16. und 17. Jahrhunderte als Vorgänger der Hübnerschen biblischen Geschichten aufgeführt werden können, zum Zeugnisse daß es Unkenntniß und Einseitigkeit ist, dem Pietismus, der an sich des Sinnes für Geschichte barer war als jene Zeit, die biblische Geschichte als eine orginale Schöpfung zuzuschreiben. Wie ohnehin eine lange Reihe gelehrter Vorarbeiten das Auftreten der biblischen Geschichten am Anfange des 18. Jahrhunderts vorbereitet hatten, hat §. 32 bereits gezeigt. Aber der Dienst der Wahrheit fordert allerdings das Zugeständniß, daß die Stimmen, die sich früher schon für ein Gebiet erhoben, das ungebührlich in den Schatten gestellt worden war, meist in der Form der Opposition eines praktischen Geistes gegen die einseitig theoretische Richtung laut wurden.

Daß übrigens auch mit Hübner's biblischen Geschichten das Princip des Alterthumes, die narratio an der Geschichte zu üben, noch nicht wiedergefunden war, sondern die biblische Geschichte wie längst zuvor als Substrat katechetischer Zergliederung und, soweit Neues geschaffen war, allgemeiner als Lesebuch behandelt wurde, sollte, wie oben schon angedeutet (S. 16), bei den pädagogischen und katechetischen Berichterstattern nicht so allgemein übersehen werden. Die allmählich immer allgemeinere Einführung der Hübner'schen biblischen Historien als Schulbuch erklärt die nachmalige Irreführung des Urtheiles.

Melanchthon darf man vielleicht im Allgemeinen mehr historischen Sinn nachrühmen als Luther, und wir verwiesen oben auf seine specielle Thätigkeit für Geschichte. Dennoch dürfte bei Melanchthon kaum eine feurigere Befürwortung der Pflege des Unterrichtes in Geschichte sich nachweisen lassen, als wir sie aus Luthers Munde besitzen. Am bekanntesten sind seine Aeußerungen in der Schrift an die Rathsherren für Aufrichtung christlicher Schulen vom Jahre 1524. „So man sie“ (die Söhne und Töchter), heißt es dort: „lehrete und zöge in den Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, die da Sprachen und andere Künste und Historien lehrten; da würden sie hören die Geschichte und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gegangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen wie in einem Spiegel, daraus sie dann ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig

und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen Leben und anderen auch darnach rathen und regieren." Ebenso später, wo er die Errichtung öffentlicher Bibliotheken anräth. Nachdem er die Hilfsmittel zum Bibelstudium, zum Sprachstudium, Medicin, Jurisprudenz erwähnt hat, fährt er fort: „Mit den fürnehmsten aber sollten sein die Chroniken und Historien, weserlei Sprachen man haben könnte; denn dieselben wundernütze sind, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren, ja auch Gottes Wunder und Werk zu sehen. O wie manche feine Geschichte und Sprüche sollte man jetzt haben, die in deutschen Landen geschehen und gangen sind, der wir jetzt gar keines wissen. Das macht, Niemand ist dagewesen, der sie beschrieben (?); oder ob sie schon beschrieben gewest wären, niemand die Bücher behalten hat. — Darum man auch von uns Deutschen nicht weiß in anderen Ländern, und müssen aller Welt die deutschen Bestien heißen, die nichts mehr können, denn kriegen, fressen und saufen."

Galeatius Capella, Secretär des Herzogs von Mailand und Abgesandter Karls V. in den damaligen Händeln (1521—22) zwischen Frankreich und Deutschland um Mailand, schrieb ein zu seiner Zeit gern gelesenes Buch de bello Mediolanensi, zu dessen deutscher Uebersetzung Luther im Jahre 1538 eine Vorrede gab. Dort hat Luther seine umfassendsten Bekenntnisse über die Bedeutung des Geschichtsstudiums niedergelegt. „Es spricht der hochberühmte Römer Varro" sagt er, „daß die allerbeste Weise zu lehren sei, wenn man zu dem Wort Exempel oder Beispiel gibt. Denn dieselben machen, daß man die Rede klärlicher versteht, auch viel leichter behält: — — Darum ist es ein so köstlich Ding um die Historien. Denn was die Philosophie, weise Leute und die ganze Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das gibt die Historie mit Exempel und Geschichten gewaltiglich und stellet es gleichsam vor die Augen als wäre man dabei und sehe es also geschehen. — — Da findet man beide, wie die gethan, gelassen, gelebt haben, so fromm und weise gewesen sind, und wie es ihnen gangen oder wie sie belohnet sind, und auch wiederum, wie die gelebt haben, so böse und unverständig gewest sind, und wie sie dafür bezahlt sind."

„Und wenn mans gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rath, Warnung, Dreuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit sammt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen: das macht, die Historien sind nicht anderes denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes. Und obgleich viel sind, die Gott nicht erkennen und achten, doch müssen sie sich an die Historien und Exempel stoßen und fürchten, daß ihnen nicht auch gehe, wie dem und dem, so durch die Historien werden fürgebildet — —; wie wir denn lesen nicht allein in der heiligen Schrift sondern auch in der Heiden Büchern, wie sie einführen und vorhalten der Vorfahren Exempel, Wort und Werk, wo sie

etwas erheben wollen bei dem Volk oder wenn sie vorhaben zu lehren, ermahnen, warnen, abschrecken."

„Darum sind auch die Historienschreiber die allernützlichsten Leute und besten Lehrer, daß man sie nimmermehr genug kann ehren, loben oder danksagen, und sollte das sein ein Werk der großen Herren, als Kaiser, Könige, die in ihrer Zeit Historien mit Fleiß ließen schreiben, und auf die Librarei verwahret beilegen, auch sich keiner Kosten lassen dauern, so auf solche Leute die tüchtig dazu wären zu halten und zu erziehen gingen."

„Aber es gehört dazu ein trefflicher Mann, der ein Löwenherz habe, unerschrocken die Wahrheit zu schreiben. Denn das mehrer Theil schreiben also, daß sie ihrer Zeit Laster oder Unfall, den Herrn und Freunden zu willen, gern schweigen oder auf's beste deuten: wiederum geringe oder nichtige Tugend allzu hoch aufmutzen: wiederum aus Gunst ihres Vaterlandes und Ungunst der Fremden die Historien schmücken oder sudeln, darnach sie jemand lieben oder feinden. Damit werden die Historien über die Maßen verdächtig und Gottes Werk schändlich verdunkelt. — — Also verdirbt der schöne Nutz der Historien und werden eitel Wäscher daraus — —."

Darum solle dies Amt von hohen Leuten oder je von wohlbestelleten Leuten gebraucht werden — — „Aber das wird nunmehr, acht ich wol, nicht geschehen, es käme denn die Ordnung wieder, die bei den Juden gewest ist. Indes müssen wir uns lassen begnügen an unsern Historien wie sie sind und zuweilen selbst denken und urtheilen, ob der Schreiber etwa aus Gunst oder Ungunst schlipffere" — —.[1] Aehnlich Urtheile findet man in den Tischreden; vgl. Förstemann, Colloquia IV, 596. 598.

Das Chronikon, das wir durch Aurifabers Ausgabe von Luther aus seinen späteren Jahren besitzen, hatte er ursprünglich nur für den eigenen Gebrauch aufgesetzt, und gibt ihm selbst geringe Ehre neben dem des Melanchthon (Cario). Doch ist nicht nur interessant zu beobachten, wie er in den chronologischen Bestimmungen Kritik übt, und auch neben Melanchthon seine selbständigen Wege geht; sondern es enthält auch namentlich in den Andeutungen über die Entwicklung der Weissagung und des Reiches Gottes überraschende Lichtblicke. Mit der Erwartung und Berechnung des nahen Weltendes — Gedanken, die Luther immer nahe lagen, schließt es. Interessant für die Werthung und Auffassung der Geschichte in jener Zeit ist sein und Aurifabers Vorwort.

„Verachtung solcher Schriften und Erinnerung von Historien und ihrer Ordnung" — sagt Aurifaber in seiner Widmung von 1550 — „ist in Summa nicht allein eine grobe Tartarische und Cyklopische Barbarey, sondern eine teuflische Unsinnigkeit, dadurch der Teufel gern wollte rechte Gotteserkenntniß weiter und mehr auslöschen .... Gott hat selbst angezeigt, daß er die Welt nach der Sündfluth in vier Monarchieen eingetheilt habe .... daß die Zeit der Welt desto deutlicher zu merken sey."[2]

Wo aber die Frage dem Werthe der heiligen Geschichte im Vergleiche mit der weltlichen Geschichtschreibung gilt, liebt es Luther die Schwäche dieser im Verhältnisse zu jener auf das Stärkste zu betonen. Oft geben ihm gerade Partieen Anlaß dazu, die nach dem sittlichen Maßstabe gemessen den Anschein des Anstößigen

---

1) WW. XIV, 354 ff. 2) A. a. O. S. 1106 ff.

haben könnten.[1] Er lehrt dann die heiligen Zwecke dabei, den Ernst des göttlichen Urtheiles und die schlichte Wahrhaftigkeit kennen, mit der in der heiligen Geschichte mehr als von der Größe von der Schwäche des Menschen gehandelt wird.[2] Wir setzen zwei Hauptstellen her, bei Gelegenheit der späteren Volksgeschichte Israels geschrieben. „Darum sind nun dieses Volkes Geschichten von den Historien und Geschichten aller Heyden also ferne zu scheiden, wie fern der Himmel vom Erdreich abgeschieden ist. In den Geschichten der Heyden mag man sehen die Größe oder Kleinheit der Werke; aber in dieser Geschichte der Jüden ist das einige zu verwundern und zu ehren, nemlich das Wort Gottes, durch welches Leitung und Willen alle Dinge vollendet werden und geschehen. Sie werden endlich mit Recht heilige Geschichte genannt, nicht daß sie von heiligen Menschen geschehen, sondern daß sie nach dem heiligen Wort Gottes, welches alle Dinge heilig machet, und durch einen heiligen Namen und anstatt Gott vollbracht sind. Darum, wiewol aller Heyden Geschichte auch Gottes lauter Wunder und Werke sind, haben sie doch nicht das Gezeugniß des Worts und Wohlgefallens Gottes".[3] — „Der heilige Geist beschreibet die Geschichte und Historien mit kurzen Worten; aber wenn er die Leute vermahnet, erinnert und von künftigen Händeln redet, so braucht er über die Maaßen viel Worte. Denn der heilige Geist geht vielmehr damit um, daß er die Herzen und Gewissen erwecke und munter mache, denn daß er die Händel ausstreiche und herausputze. Aber die Welthistorien beschreiben, thun das Widerspiel. Denn wie die Händel und Kriege ergangen sind, dazu brauchen sie viel Worte: wozu man es aber brauchen soll, sich darnach zu richten und zu halten, übergehen sie gemeiniglich."[4] Dieselben Gedanken wiederholt Luther in der Vorrede zu der Erklärung des 1. Buches Samuelis, die Justus Menius 1532 hatte ausgehen lassen; vielmehr aber zeigt die Einleitung dieses Buches, in welcher Menius selbst vom Vorzuge der heiligen vor der weltlichen Geschichte ausführlich handelt, wie Luthers Anschauungen Gemeingut bei seinen Schülern geworden.[5] Wie dies bis zu den einzelsten Reminiscenzen auf diesem Gebiete seine Wahrheit behält, belegt ein anderes Beispiel. Luther sah (s. ob.) das Symbolum als den Vertreter der Geschichte im Katechismus an, und der Primas Truber von Laibach sagt in der Widmungsschrift der Uebersetzung des Catech., der loci Melanchthon's 2c., ins Croatische übersetzt (1562), vom Symbolum apost.: Dieses kennen, sei so viel als „hab einer alle Chronicos und historias, die von Anfang der Welt geschehen, durchgelesen."[6]

Die Gemeinden hatten außer dem, was die Evangelien des Sonntags von heiliger Geschichte boten, hauptsächlich an der Passionsgeschichte wie an der Geschichte der Zerstörung von Jerusalem allgemein bekannte Proben heiliger Geschichte. Bugenhagen hatte die erstere neu zusammengestellt, und die bildende Kunst war insbesondere thätig gewesen, sie dem Volke in aller Weise nahe zu bringen. Als eines ältesten Denkmales heiliger Geschichte mit bildlichen Darstellungen aus

---

1) Vgl. aus d. Kommentar z. Genesis WW. II, 829 ff.
2) Vgl. a. a. O. 2305 f. 2893 f. u. I, 1298. 1958.
3) WW. III, 2057 f.
4) WW. VI, 725 ff.
5) Vgl. d. ausführliche Referat darüber in Unschuld. Nachrichten Jahrgg. 1710. S. 263 ff.
6) Vgl. d. Unsch. Nachr. Jahrgg. 1711.

dieser Zeit sei hier des „Passional Christi und des Antichrists“, mit einer Nachrede von Luther vom Jahre 1521 erwähnt. Luther selbst hatte die von dem älteren Kranach dazu gefertigten Bilder in Holz schneiden lassen, wie die Eislebener Ausgabe von Luthers Werken (I, 44 ff.) und die Altenburgische (I, 579 ff.) dieselben in den Text aufgenommen haben. Während aber Luther hier des höheren Interesses der Sache schweigt, hat ihm das „Passionalbüchlein“ anderwärts Anlaß zu Worten gegeben, die geradezu als die Losungsworte für die Einbürgerung der biblischen Geschichten im Schul- und Volksunterrichte gelten können mit Einschluß der später so allgemein beliebten bildlichen Ausstattung.

Das Passionalbüchlein mit Bildern und Vorrede von Luther muß auch einzeln erschienen sein; meist aber war es den Ausgaben des Betbüchlein angefügt. Walch hat wie seine Vorgänger die Vorrede aus einer Ausgabe von 1545 genommen[1] und eine andere Quelle kennen auch die Herausgeber der Erlanger Ausgabe nicht[2], während doch Löscher eine von 1530 besaß, und eine von 1542 kannte. Aus jener hat er die Vorrede mitgetheilt.[3]

Dort heißt es: „Ich habe für gut angesehen das alte Passionalbüchlein zu dem Betbüchlein zu thun, allermeist vmb der Kinder und Einfeltigen willen, welche durch bildnis vnd gleichnis besser bewegt werden, die göttliche Geschichte zubehalten, denn durch blose worte oder leere, wie S. Marcus bezeuget, das auch Christus vmb der Einfeltigen willen eitel gleichnis für jene gepredigt habe. Ich habe aber etliche mehr Geschichte aus der Biblia dazu gethan vnd Sprüche aus dem Text dabey gesetzt, daß es beides desto sicher vnd fester behalten werde. Und das alles zum guten anheben und Exempel ob jemand dem nach wolt folgen und so er geschickt dazu were, solches bessern. Denn ichs nicht für böse achte, so man solche geschicht auch in Stuben und Kammern mit den Sprüchen malete, damit man Gottes Werk und Wort an allen Enden immer für augen hätte und daran furcht und Glauben gegen Gott vbet. Vnd was solls schaden, ob jemand alle fürnehmliche Geschichte der gantzen Biblia also lies nach einander malen in ein Büchlin, das ein solch Büchlin ein **Laien Bibel** wern vnd hieße. Fürwar man kann dem gemeinen Man die wort und werke Gottes nicht zuviel oder zu offt fürhalten.“ — —

Dieser Wunsch Luthers fand noch im Laufe des 16. Jahrh's. in glänzendster Weise seine Erfüllung. Die 169 Bilder, mit denen der Baseler Buchdrucker Thom. Guarin von Tobias Stimmer's Meisterhand seine Bibelausgabe ursprünglich geziert hatte, erschienen mit Sinnversen des berühmten Satyrikers Joh. Fischart († vor 1591) begleitet in einer fürs Volk bestimmten Separatausgabe. Fischart schrieb dazu eine Vorrede, die wie in Reminiscenz an Luthers Wünsche der „Layen-Bibel“ und der Aufgabe der Kunst für sie gedenkt. Mir liegt eine Straßburger Ausgabe von 1625 vor, mit dem Titel: Tobiae Stimmeri sacrorum bibliorum figurae. (Mehr s. u.).

Mit jener Vorrede Luthers vergleiche man die ganz ähnliche Stelle aus seinen Predigten gegen Carlstadts Bilderstürmerei.[4] „Nun sind gar viele Bilder in den-

---

1) WW. XIV, 401 ff.
2) Bd. 63, 391 ff.
3) Unsch. Nachr. 1732, S. 848 ff.
4) WW. XX, 212 f.

selbigen (biblischen) Büchern beyde Gottes, der Engel, Menschen und Thiere, sonderlich in der Offenbarung Johannes und in Mose und Josua. So bitten wir nun gar freundlich; sie wollten uns doch auch gönnen zu thun, das sie selber thun, daß wir auch solche Bilder mögen an die Wände mahlen um gedächtniß und besseren Verstandes willen. Sintemal sie an den Wänden ja so wenig schaden, als in den Büchern. Es ist besser man mahle an die Wand wie Gott die Welt schuf, wie Noah die Arca bauet, und was mehr guter Historien sind, denn daß man sonst irgend weltlich unverschämte Ding mahlet. Ja wollte Gott, ich könnte die Herren und die Reichen dahin bereden, daß sie die ganze Bibel inwendig und auswendig an den Häusern vor jedermanns Augen mahlen ließen, das wäre ein christliches Werk."

Aussprüche wie diese, die sich noch ansehnlich vermehren ließen, machen Luther ohne Zweifel zum Vater des biblischen Anschauungsunterrichtes, und nur darüber muß man sich wundern, daß diese mächtigen und directen Anregungen nicht schnellere und allseitige Nachfolge gefunden haben. Immerhin steht es weitaus nicht so, wie man nach der hergebrachten Ansicht glauben sollte, daß erst unter dem Einflusse des Pietismus durch eine schöpferische That des Schulrector Hübner die biblische Geschichte Eigenthum der Schulen und des Volkes geworden. Wer so urtheilt hat sich auf dem allerdings wenig bekannten Gebiete der praktischen und Volksschulliteratur der Zwischenzeit wenig umgesehen. War auch die Nachfolge sparsam, so ist doch ein fortschreitendes Wachsthum nachzuweisen, und was an Hübner's Methode seiner Zeit als das originale und charakteristische galt, war etwas ganz Anderes. Mehr darüber in §. 34.

Das Auffallendste ist, daß im Reformationszeitalter nach solchen Anregungen die Geschichte als officieller Unterrichtszweig sowol in der Volksschule wie in der Gelehrtenschule so gut wie ganz fehlt. Von den Gelehrtenschulen und dem Hindernisse in der humanistischen Richtung für den Geschichtsunterricht war §. 32 die Rede. Doch finden sich bei der biblischen Geschichte noch eher Ausnahmen. In Mecklenburg (1552) wurden mit welthistor. Exercitien solche über bibl. Geschichte verbunden (Vormbaum a. a. O. S. 61 ff.); in Kursachsen (1580) die historiae sacrae von G. Fabricius († 1571), in Brieg (1581) die dialogi sacri (s. u.) von Seb. Castalio († 1563) dem bibl. Geschichtsunterrichte zu Grunde gelegt (a. a. O. S. 248 vgl. 287 ff. u. S. 309 ff. vgl. 326). Eine Rücksicht auf bibl. Geschichte findet sich für das gymnasium puerile auch bei Sturm (a. a. O. S. 670). Aber es sind Ausnahmen.

Nur Neander lieferte als Parallelwerk zu seiner epitome chronicorum, und brauchte für seine Schule in Ilefeld ein eigenes Lehrbuch, das in zusammenhängender Darstellung d. heil. Geschichte bot (1582). Es führte den Titel: Historia eccl. sive populi Dei, politiae ejusdem et rerum praecipuarum, quae in illo populo acciderunt . . . usque ad novissimum . . . gentis judaicae horribile excidium (Vormbaum I, 760).[1]

---

1) Mit Unrecht dagegen berichtet Raumer (Gesch. d. Pädag. I, 225), daß ein anderes Schriftchen Neanders, „der Menschenspiegel", (1560) „einen Ueberblick der ganzen Heilsgeschichte" enthalte. Das Büchlein, das mir in einem Nürnberger Druck v. 1603 vorliegt (vgl. Ausgg. v. 1620, 1681 und noch Sorau 1737) ist eine seelsorgerlich gehaltene Heilslehre in Frage und Antwort.

Nicht besser stand es in den Volksschulen. — Römische Vorbilder der Zeit hätten hier Anderes lehren können; denn Wicel's epochemachender Katechismus von 1535 bietet bereits eine übersichtliche Darlegung der biblischen Geschichte, in welcher der danach erst folgende katechetische Unterricht über das Symb. apost. u. s. w. seine Grundlage findet. — Dagegen sind mir unter den evangelischen Schul- und Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts nur drei bekannt geworden, die des Werthes der biblischen Historien für die Jugend gedenken. Fast könnte man auch meinen, dergleichen sei nur für das weibliche Geschlecht als geeignete Geistesnahrung geachtet worden. Denn es sind Verordnungen für die Jungfrauenschulen, die Bugenhagen gleichlautend für Braunschweig (1528), Hamburg (1529) und Lübeck (1531) ausgehen ließ (a. a. O. S. 8 ff.). In ersterer heißt es: „Die Jungfrauen dürfen allein lesen lernen und hören etliche Deutungen über die 10 Gebote Gottes, auf den Glauben und Vater Unser, und was die Taufe ist und das Sakrament des Leibes und Blutes Christi, und lernen auswendig aufsagen etliche Sprüche aus dem neuen Testamente, von dem Glauben, von der Liebe und Geduld oder Kreuz und etliche heilige den Jungfrauen dienende Historien oder Geschichten zur Uebung ihrer Memorien oder Gedächtnis."

Ebenso heißt es in der braunschweigischen Schulordnung von 1543, daß die Jungfrauen „zu Hause sollen einige Historien aus der deutschen Bibel lesen, damit sie davon in der Schule etwas auswendig hersagen können."

Die letztere Zweckbestimmung wirft übrigens ihr Licht auf eine anderweit reichlich zu belegende Erscheinung. Wenn wir ziemlich frühe eine Reihe von Schriften auftauchen sehen, die für ein Fragexamen über biblische Geschichten berechnet sind (s. u.), so beruht dies auf derselben Voraussetzung, daß den Kindern Gelegenheit geboten war, den Stoff für diese Fragübungen kennen zu lernen. Als solche Gelegenheit durfte aber das Bibellesen in Schule und Haus je länger je mehr gelten.

Daneben war aber die erste für den Volks- und Jugendgebrauch bestimmte Zusammenstellung biblischer Geschichten wahrscheinlich bereits um die Mitte des Jahrhunderts erschienen. Sie darf geradezu als die erste Mustervorlage bezeichnet werden. Ich habe das völlig unbekannt gewordene Buch aus der Vorrede von Just. Gesenius' biblischen Geschichten kennen gelernt, die im Jahre 1656 zuerst erschienen, und also selbst ein halbes Jahrhundert älter sind als die biblischen Geschichten von Hübner. Jene älteste Erscheinung auf unserem Gebiete hat den aus der Reformationsgeschichte Frankfurts bekannten Prediger Hartmann Beyer zum Verfasser, und muß längere Zeit vor 1577 — das war sein Todesjahr — von ihm zusammengestellt worden sein. Steitz, von dem wir eine sehr tüchtige und interessante Monographie über Hartmann B. besitzen (Frankfurt a/M. 1852), wußte nichts von der Existenz dieser Schrift (vgl. S. 182), obgleich er nebst anderen übersehenen Arbeiten bei Jöcher verzeichnet finden konnte: einen „Biblischen Auszug oder Historien mit Bildern." Aber da Steitz alles in Frankfurt vorhandene Material mit seiner bekannten Sorgfalt benutzt hat, so ist dies nur ein Beweis mehr, daß selbst am Orte seines Ausganges das Buch wol nicht mehr zu erlangen ist. Auch Melchior Adam nennt die Schrift nicht in seiner kurzen Biographie Beyers. Wie die von Jöcher vermerkte Ausstattung dieser biblischen Geschichte das Volks- und Jugendbuch, ganz nach Luthers Ideal, erkennen läßt, so bürgt für das besondere katechetische Interesse des Autors, daß wir von ihm auch eine deutsche Uebersetzung

des lateinischen Katechismus von Brenz besitzen, 1552 in Frankfurt erschienen, unter dem Titel: „heilsame und nützliche erklärung des ehrwürdigen Herrn Joh. Brentii über den catechismum" (neu aufgelegt Wittenberg 1563 und 1572). Diese Arbeit ist Walch nicht entgangen (Bibl. theol. I, 459), während derselbe die biblischen Geschichten Beyers auch nicht kennt. Dennoch müssen sie bis zu Just. Gesenius' Zeit sich in Bekanntschaft und einem gewissen Ansehen erhalten haben, da dieser ohne andere Vorgänger, die es doch nachweislich gab, zu nennen unmittelbar an Hartm. Beyer anknüpft, und zur Rechtfertigung seines eigenen Unternehmens nur die Unvollständigkeit und mangelhafte Ordnung des Beyer'schen Buches anzuführen weiß. „Ich habe vors erste", sagt er, „die biblischen Historien von Herrn Hartm. Beiern sel., vor vielen Jahren zu Frankfurt ediret, etliche mahl mit Fleiß durchgesehen, und als ich dabei befunden, daß viele nöthige Dinge darin ausgelassen, auch die Ordnung und Eintheilung nicht so bequem, als sie meines Ermessens wol sein könnte und solte, so bin ich Raths geworden" u. s. w.

Wenn man den eigenthümlichen Segenseinfluß der pietistischen Bewegung in dieser Hinsicht sachlich richtig bezeichnen will, so muß man vielmehr, wie auf die Belebung und Verbesserung der katechetischen Thätigkeit, so insbesondere auf die biblische Richtung und die im Vergleiche mit früheren Zeiten im Anfange des 18. Jahrhunderts nachweisbar viel umfassendere Eröffnung aller Wege, das Volk und die Jugend mit der Schrift vertraut zu machen, verweisen. Eben darum wird aber auch die Vorgeschichte dieses Stadiums sich nicht darauf beschränken dürfen, die Schriften namhaft zu machen, welche die biblischen Geschichten insbesondere behandeln, — denn dieser Erscheinungen ist auch nach Hübner immer nur ein kleiner Bruchtheil — sondern der Bibelunterricht in aller Form und die ihn fördernden Volksschriften aller Art sind ins Auge zu fassen, um das Verhältniß der Vorarbeit vor der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts richtig zu würdigen. Da finden wir denn verhältnißmäßig sehr frühe Vorarbeiten aller Art, die unten bei der Darstellung des anderweiten Bibelbrauches ihre passendere Stelle finden.

Einer Erwähnung an diesem Orte möge nur wegen seiner originellen Einkleidung in bibl. Geschichtsform der Katechismus des Arnstädter Schulmeisters und gekrönten Poeten Gaspar Brusch (Erfurt, 1544) finden, unter dem Titel: „Eine christliche und sehr liebliche Narration oder Fabel von Heva der ersten Mutter und ihren Söhnen nebst einem kurzen Katechismus."[1]

Verfolgen wir die oben eröffnete Reihe der Sammlungen biblischer Historien weiter, so eröffnet Philipp Gräter die des 17. Jahrhunders mit seiner: „Biblischen Historia, durch XII Veränderungen der kirche Gottes" 1600, wie Walch (bibl. theol. III, 64) referiert, oder wie ich sie auch kenne unter dem Titel: „Biblisches Historienbuch h. e. summarische Historie des rechten alten catholischen christlichen Glaubens durch die biblischen Bücher, als des Glaubens einigen wahrhaftigen Grund, deduciert in Drei Theilen."

Bereits vom Jahre 1628 haben wir ein ähnlich umfängliches Buch zu verzeichnen von dem Abte zu Albpirsbach Matthäus Vogel: „Peregrinatio ecclesiae das ist biblische Kirchenhistorie, aus Matthäi Vogelii Schatzkammer gezogen." (12) (Straßburg). Joh. Andreä hatte das Buch der Herausgabe werth geachtet, und ihm erst nach des Autors Tode (1624) Titel und Gestalt obiger Art

1) Letzteren findet man vollständig abgedruckt in d. U. N. Jahrg. 1736 S. 135 ff.

gegeben. Die Originalform ist ungleich älter und ein Werk des Vaters Matthäus Vogel († 1591), eines Schülers noch von Luther und Melanchthon. Dieser hatte eine „Biblische Schatzkammer" in sieben Theilen herausgegeben, und dieses größere Werk selbst schon in einem Bande als Thesaurus theologicus ex sola scriptura depromptus zusammengefaßt, woraus der Sohn eine noch kürzere Epitome unter demselben Titel auszog. Es erschien mehrfach; darauf mag die Abweichung des Titels beruhen, den man bei Walch findet (III, 64). Val. Andreä ließ 1630 einen zweiten kirchengeschichtlichen Theil unter dem Titel: ecclesia militans folgen. Vgl. Hoßbach, Val. Andreä S. 183.

Für „die Schulen des Herzogthums Francken" liegt mir ferner schon vom J. 1634 eine vollständige Sammlung bibl. Gesch. des N. T.'s vor, unter dem Titel „Harmonia d. i. Zusammenstimmung der Historien v. J. Chr. zusambt der Apgesch.", ganz in bibl. Worten erzählt und mit Schulgebeten begleitet.

Als bibl. Vorarbeiten, ähnlich den obigen, verdient aus dem Anfange des Jahrh., neben Joach. Zehner's Similitudines Biblicae 1603 und Paralipomena 1604, von besonderem Interesse, weil der Verfasser, Sup. zu Schleusingen, das Buch für seine Gymnasiasten schrieb: namentlich des Jenenser Professors Joh. Himmel's Memoriale biblicum generale et speciale cum chronologia biblica. Leipzig 1617, Erwähnung, ein erster unter den später so gehäuften Versuchen durch Tabellen und Merkverse das Gedächtniß für den Inhalt der heiligen Schrift zu unterstützen.

Wie Andreä dem Zeitbedürfnisse durch Herausgabe älterer Arbeiten diente, so beweist gleiches Interesse, daß im Jahre des Osnabrücker Frieden die Biblia parva oder Synopsis biblica des schon 1610 verstorbenen Straßburger Theologen Pappus in deutscher Uebersetzung (von Matthi. Lothmann) herausgegeben wurde, — ein Werk ganz dem berühmten Gedächtnisse des alten Pappus entsprechend; denn es vereinigt Historie, Genealogie, Geographie, Biographie und Namensverzeichniß der heiligen Schrift. Die praktische Bestimmung aber dieser Ausgabe verräth die Vorrede durch die Anleitung, die sie zum Bibellesen gibt, verbunden mit einem Register aller lesenswerthen, für das Volk und die Schule geeigneten biblischen Geschichten.

Acht Jahre später gab Justus Gesenius seine schon oben erwähnten biblischen Historien heraus (in Braunschweig), die bedeutendste Vorarbeit vor Hübner, und durch ihn so wenig außer Curs gesetzt, daß noch 1719 die dritte Auflage derselben erschien. Des Autors anderweite anfechtungsreiche katechetische Thätigkeit ist bekannter als sein Verdienst um die historische Grundlegung. Der Zweck ist nach Anlage und Ausstattung wie ausdrücklicher Bestimmung auf dem Titel ein rein praktischer. Altes und Neues Testament füllt je einen mäßigen Octavband, jeder in 54 Sectionen eingetheilt, „zu dem Ende, damit christliche Hausväter oder Hausmütter bey ihrer christlichen Feyer und Sabbathsheiligung beyde Theile alle Jahre ganz durch und zu Ende bringen." Da lernen wir das eine Hauptabsehen dieser Schriften im 17. und 18. Jahrhundert kennen. — „Und ohne Mühe", so heißt der andere Theil der Bestimmung: „ihren Kindern und Gesinde mittelst deutlicher und verständlicher Vorlesung bekannt machen können." Hausbuch ist es mehr noch als eigentliches Schulbuch (doch s. u.) und ausschließlich Lesebuch, statt Anleitung zum Erzählen zu geben.

Alle Thatsachen des Heiles und Offenbarungen Gottes seien „historischer Weise"

gegeben im Alten und Neuen Testamente; „dazu auch darin alle Exempel eines heiligen Lebens und göttlicher Vergeltung enthalten" —: das gilt ihm als Beweis, wie nothwendig historische Erkenntniß des Christenthumes ist. „Dazu kömmt dieses" fährt er in der Vorrede fort, „daß insgemein die Historien uns Menschen, **sonderlich die Jugend**, sehr afficieren und bewegen, mit großer Anmuthigkeit angehöret oder gelesen, auch im Gedächtniß fester als sonsten etwas bekleben bleiben und behalten werden." — — „Es müßte auch gewiß ein seltzamer und liederlicher Mensch sein, wo er gläubet, daß Gottes Sohn Mensch worden und unter den Menschen gewohnt habe, daß er nicht solte Verlangen haben, eigentlich zu wissen, was denn Gottes Sohn auf Erden in seiner Menschheit verrichtet und geredet, wie er mit den Menschenkindern umgegangen, was er geboten und verboten, auch was er versprochen und gedräuet habe."

Noch mehr hört man den Praktiker reden, wenn er nun die Unwissenheit des Volkes in der heiligen Geschichte schildert, wie sie die Frucht der Predigt hindere, namentlich aber unmöglich mache, die Katechesen mit dem fruchtbarsten Elemente, dem biblischen Exempel, recht auszustatten; denn den meisten seien die Personen oder der Zusammenhang nicht genügend bekannt. — Das waren die Beweggründe zu seiner gesegneten Arbeit.

Der Verfasser redet durchaus nur in Worten der heiligen Schrift selbst, aber zieht das Weitläufige oder verschiedene Parallelberichte sehr passend zusammen. Im A. T. ist außer einem Anhange, der die 10 Gebote und wichtigsten anderen „Satzungen Mosis" enthält, nur Geschichtserzählung, im N. T. dagegen auch Lehre und Gleichnißerzählung reichlichst mit der Historie verbunden, und zuletzt die Zerstörung Jerusalems angefügt. Die begleitenden Bilder (Holzschnitte) fehlen auch nicht, und sind theilweise sehr gelungen. Zu den einzelnen Lectionen findet man auch noch passende Gesänge nachgewiesen, um Sonntags im Hause vor und nach, auch zur Abwechslung zwischen der Lection, ein Paar Verse zu singen. Der Lectionszweck hat freilich auch zur Aufnahme einzelner alttestamentlicher Historien geführt, die der Gedanke an die Jugend hätte ausschließen müssen. Aehnliche Rücksicht lassen einzelne Bilder vermissen.

Ob und wieweit aber der Verfasser das Buch daneben auch für die Schulen bestimmt habe, hören wir zuletzt aus seinem Munde. „Nicht allein aber kann dieses Buch in den Häusern und Kirchen, sondern es kan und sol auch billich in den Schulen (nemlich in den Knaben- und Mädchenschulen, da die Jugend lesen und schreiben, insonderheit aber den Catechismum und dessen Sprüche lernet) fleißig gebrauchet werden und also einen ungemeinen großen Nutzen schaffen." Einmal soll es dort der „Uebung im Lesen" dienen; zweitens aber den Christenthumsunterricht als drittes Wesensstück neben Katechismus und biblischen Sprüchen (Vorr. XII) bieten.

Selbst was später specifisch „die Hübnersche Methode" hieß, finden wir hier 50 Jahre früher klar und besonnen vorbereitet. Der Verfasser gibt nämlich auch Anweisung, wie, nachdem einzelne Lectionen abschnittweise gelesen seien, der Lehrer eine Fragübung mit den Kindern anstelle. Im Unterschiede von Hübner wiederholt nur Gesenius solche Fragen nicht unter jeder Lection, sondern gibt in der Vorrede ein Beispiel: „Wie hieß diese Person die das that? Wie sagte Gott zu demselben? Warum gab ihm Gott eine solche Verheißung? Warum strafte ihn Gott

also?" u. s. w. — — „wie denn solches vernünftige Pfarrer denen Schulbedienten, die es etwa nicht wissen, deutlich zeigen können." —

Justus Gesenius muß man somit als den Begründer des biblischen Geschichtsunterrichtes im 17. Jahrhunderte bezeichnen. Ein Beweis dafür, daß der entscheidende Anstoß im Allgemeinen gegeben war, ist die Thatsache daß wir im Uebergange zum 18. Jahrhunderte Männer in den verschiedensten Gegenden mit derselben Arbeit beschäftigt sehen, während andere sich in die verschiedenen Nebenfächer: Anleitung zum Bibellesen, Bibelerklärung, Spruchsammlung und dergleichen theilen und den Markt mit derartigen Erscheinungen überfüllen. Wir geben eine Uebersicht der hauptsächlichsten einschlagenden Schriften aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts. Nach 1750 tritt der Wendepunkt einer ganz anders gearteten theologischen Literaturepoche ein.

Voranstehen die Werke für biblische Geschichte nach dem Vorbilde von Gesenius. Zehn Jahre nach dem ersten Erscheinen der Gesenius'schen — 1675 — weist der Meßkatolog „biblische Historien alten und neuen Testaments, Nürnberg bei Hofmann" auf. Vielleicht sind es dieselben die ebenda 1684 mit Bildern erschienen. Im Jahre 1686 folgen in Frankfurt „die fürnehmsten biblischen Geschichten in Bildern (4)." Die englische „history of the old Testament methodiz'd by Samuel Cradock (London 1683) hat besonders chronologisches Interesse und fügt paraphrastisch den Inhaltsbericht erklärende Notizen bei. Noch 1691, und neu aufgelegt schon 1701 wieder, erschienen (Altenburg 8.) die „biblischen Historien des A. und N. T.s" von Joh. Christfr. Sagittarius, Professor der Historie an der Jenaer Stadtschule und Herausgeber von Luthers Werken. Den Schluß des Jahrhunderts — 1699 — bezeichnet „die Historie des Lebenslaufes unseres Herrn Jesu Christi." (8) Hamburg; womit man die für Gelehrtenschulen berechnete Harmonia historiae passionis Jesu Christi, libri tres (Lipsiae) vergleichen kann, die Caspar Sagittarius selbst als Schüler schon aufzusetzen angefangen, und 1684 herausgab. In demselben Jahre finden wir für katholische Leser ein anonymes Werk: „Histoire du Christianisme" (Paris. 12.), eine Geschichte des A. und N. T.'s mit stetigem Nachweise der erfüllten Weissagungen. Einzelne französische Bischöfe wie der Erzbischof von Rouen beförderten damals das Bibellesen in ihren Gemeinden.[1] Auch Holland blieb nicht zurück, sondern lieferte damals das kostbare (10 Thlr.) Bilderwerk: Historien des Oudens en Niewen Test. verrykt met omtrent vier Hondert Prontverbeeldigen in koper gesneten. 2 Deelen 1703. (Amsterdam. 144 Bogen).

Das Jahr 1704 brachte Osterwald's Catechisme ou Instruction dans Religion chrêtienne. (Amsterdam), die hauptsächlichste Mitarbeit der reformierten Kirche an der gemeinsamen Aufgabe; ein Buch, das im Allgemeinen große Aufmerksamkeit erregte, durch die Verbindung aber der biblischen Geschichte mit dem Katechismusstoffe ein neues wirksames Vorbild wurde. Auch hier finden wir die Klage über den Mangel biblischer Geschichtskenntniß in den Gemeinden als Rechtfertigungsgrund für das Unternehmen. Der höhere geschichtliche Sinn des Verfassers zeigt sich auch an dem klaren Blicke für die allmähliche Entstehung des symb. apost. in Anlehnung an die Taufformel. Wenige Katechismen jener Zeit erfreuten sich einer so großen Verbreitung wie dieser.

---

1) Vgl. Unsch. Nachr. 1701. S. 500.

Ob die Biblia in Historiis, welche zu dieser Zeit erschien, und in den Unsch. Nachr. (1705 S. 300) einem J. J. Müller als Verfasser beigelegt wird, biblische Geschichtserzählung enthielt wie nach dem Zusammenhang dort scheint, oder nicht vielmehr ein Katechismus mit moralischen Exempeln war und der Verfasser daher J. J. Möller heißen sollte, von dem sich 1708 und 1722 ein Catechismus in historiis verzeichnet findet, überlasse ich Anderen auszumachen. Gleichzeitig erschien jedenfalls Dan. Seyffarth's Biblia in imaginibus (Frkf. Leipz.), Emblematisches mit Historischem verbindend.

Ein Parallelwerk zu jener katholischen L'histoire von 1701 bildete die im Jahre 1706 in Uebersetzung aus dem Lateinischen (von Brösken) erscheinende Schrift Joh. Biermann's Moses und Christus, in fünf Büchern von den heiligen Personen, Orten u. s. w. des A. T.'s handelnd.

Wir bemerken dabei nur, daß sich biblisch-antiquarische Werke von Jahr zu Jahre häufen, und namentlich der biblischen Geographie im Interesse der Schulen gesteigerter Eifer zugewendet ward, seit Joh. Hübner (damals noch Rector zu Merseburg) 1702 seine „Kurtze Fragen aus der Geographia sacra mit Kupfern" (Leipzig) herausgegeben hatte. Geographie war das Fach seines glänzendsten Erfolges; denn seine früher erschienenen „Fragen aus der alten und neuen Geographie" gingen, bei seinen Lebzeiten in 36 Auflagen und in die meisten Europäischen Sprachen übersetzt, als Schulbuch durch alle Lande. Jenes war seine eigene Vorarbeit für seine biblischen Geschichten, und wurde auch bereits 1715 in plattdeutscher Uebersetzung neu herausgegeben. Als Beleg für die Aufmerksamkeit, die man alsbald auch diesem Zweige in den Schulen widmete, ist Schöttgen, de statu scholarum ante reformationem. Frankfurt 1718, zu vergleichen.

Aus dem J. 1710 kann man des Genfer Prediger Pierre Butin „histoire de la vie de Jesus Christ" (Genf), und die Fürsorge für neue Ausgaben der Passionsgeschichte in Deutschland, sowie für einen kritisch verbesserten Text der Geschichte der Jerusalemischen Zerstörung (Unsch. Nachr. 1711, S. 124) hierher rechnen. Vor Allem aber erkennt man die Wirkung, welche damals schon diese Bestrebungen auf den Unterrichtsgang in den Schulen selbst äußerten, an einer für jene Zeit hochinteressanten trefflichen „Instruction" des Superintendenten und Rathes der Stadt Dresden vom Jahre 1711 für „die Information der Kinder" (a. a. O. S. 506), eine der ersten Schulordnungen des 18. Jahrh., in welchen der Unterricht in biblischer Historie ausdrücklich als besonderer Lehrzweig erscheint — drei Jahre vor dem Ausgange der Hübner'schen Historien. Im Jahre 1713 folgt bereits eine ebendahin lautende Anordnung an alle Superintenduren Kursachsens (U. Nachr. 1713 S. 866 f.). Man erkennt darin die Hand Val. E. Löschers — er war Superintendent in Dresden —, der in demselben Jahre für „die älteren Schüler in den deutschen Schulen" seinen „Unterricht zum thätigen Christenthum" ausgehen ließ, u. A. eine ausführliche Anleitung zum Bibellesen enthaltend. In stehenden Conferenzen versammelte er die Lehrer seiner Diöcese um sich, um sie zu geschickten Katecheten über Katechismus und heilige Schrift zu bilden, wie er schon als Superintendent von Jüterbok die Katechismusexamina in der ganzen Gegend neubelebt hat. In demselben Jahre erschienen übrigens auch in London die „Historiae sacrae, libri VII, in usum scholarum et juventutis christianae", durch biographische Darstellung ausgezeichnet. Wilh. Nicholls (in dems. J. verstorben), durch viele praktische Schriften bekannt, war der Verfasser. — Wer übrigens

weiß, wie schwer eine vollständige Literaturübersicht des 16. und auch noch des 17. Jahrhundertes zu beschaffen ist, wird sich leicht sagen, daß das hier gegebene Verzeichniß von biblisch-historischen Vorarbeiten trotz seines Umfanges auf Vollständigkeit keinen Anspruch machen kann.

Das Jahr endlich, das die Erscheinung von Hübner's allerdings schon lang von ihm selbst vorbereiteten (s. u.) biblischen Historien zum Epochenjahr erhoben hat (1714), brachte zugleich aus Basel: Eman. Meyer's „fürnehmste biblische Geschichten" und noch eine Reihe verwandter Schriften. Ich hebe hier nur Friedr. Opfergelt, „getreuer Onesimus" (Berlin) heraus, ein Buch das im ersten Theile biblisch-historisches, im zweiten den Katechismus, im dritten das Confirmationsformular in Erklärung, und somit eine vorlaufende Erfüllung des Wunsches, den Statius Buscher 1720 noch äußerte, bot. Ferner J. Jak. Ulrich's (katechet.) „Bibelübung über den Matthäus." Wie letzteres ein fortzusetzender Anfang für das N. T., so sollte ersteres nur Vorarbeit für eine „biblische Schatzkammer" über das ganze A. T. sein.

Es folgt Steph. Jebsen, Evangelische Geschichte (harmonistisch). Flensburg 1715; Casp. Abel, historia monarchiarum orbis antiqui (der heil. Schrift nacherzählt) Leipzig Stendal 1715. Das Jahr darauf 1716 brachte einen „biblischen Geschichtsspiegel A. und N. Testaments oder Auszug der Bibel." In dem Jahre, wo Hübner's biblische Historien die erste neue Auflage erlebten — 1717 — erschienen Joh. Wagner's, hundert und vier auserlesene biblische Historien alten und neuen Test.'s (Leipzig) mit Vorrede von Chr. E. Besser, ein Ergänzungswerk zu Hübner, indem es lauter dort nicht aufgenommene biblische Geschichten bietet. Ferner in demselben Jahre: „Historische Zeit- und Geschichts-Bibel d. i. die ganze heilige Schrift, harmonischer Weise" (genannt „Dorncrells Harmonia") (Hamburg) und ebenfalls 1717: M. de Langes, Histoire du V. et du N. Test. Lüttich. (3 Bdchen.) vgl. die „Histoire choisie de l'Ancien et du Nouveau Test." Paris 1722. Im Jahre 1724 folgt: Cynosura historiae biblicae von M. G. P. — Der Verfasser ist Pastor Martin Grulich in Pommern, und gab 1742 auch ein Leben des Herren in Auszügen aus Predigten heraus. Aus dem J. 1726 ist zu erwähnen die „Einleitung in die heilige Schrift N. T.'s", die als Hallisches Schulmittel diente, und 1727 Matthi. Bartel's evgl. Historie des Lebenslaufes Christi (Hamburg), sowie ein anonymer „biblischer Spruch- und Historienkatechismus" (8).

In diese Jahre fällt insbesondere auch der weitgreifende Einfluß von Saurin's Betrachtungen über die wichtigen Begebenheiten des A. u. N. T.'s und Calmet's mehr gelehrt angelegte Darstellung der heiligen Geschichte. Die Ersteren gab deutsch u. A. Baumgarten heraus (Rostock Bd. 1. 1745) mit einer lesenswerthen Vorrede: „Von hinlänglicher Untersuchung des fruchtbaren Nutzens sowol als pflichtmäßigen Gebrauchs der biblischen Historie." Später wurden die biblisch-apologetischen Arbeiten aus England immer wirksamer. Besonders verdient Stockhouse, A new history of the Bible. London 1740 (2 Voll.) in diesem Sinne Erwähnung. Nicht minder wirksam wurden die historischen Arbeiten, die heilige und Weltgeschichte verbanden, wie Prideaux's bekanntes Werk und die Histoire sacrée de deux Alliances. Paris 1741.

Dagegen fällt es auf, wie in Deutschland, verglichen mit der längeren Reihe von Vorarbeiten für biblische Geschichte, von dem dritten Decennium des 18. Jahr-

hunderts an verhältnißmäßig nur so wenig Handbücher biblischer Geschichte aufzuweisen sind. Man kann den Grund nicht darin suchen, daß das Bedürfniß aller Orten genügend befriedigt gewesen. Im J. 1730 erscheint zu Danzig eine Schrift: „Gründliche Befassung der gantzen Heilshistorie", deren Verfasser Gottfr. Albr. Pauli seine Desiderien vorher dahin äußert, „daß der ganze Katechismusunterricht bis dahin unvollständig gewesen sei." Es müsse „die gantze Ordnung des Heyls sammt der Historie des Alten Testaments mit vorgetragen werden." Ein Anonymus aber, der einen „dreifachen Beitrag das studium historicum biblicum zu befördern" (Leipzig) herausgab, stellt noch im Jahre 1739 die Forderung, daß „ein vollständiges biblisches Historienbuch herausgegeben werde, wo alles in wohl eingetheilten Pensis, welche man von Jugend auf lernen kann, vorgetragen werde." Der Autor hofft damit ein Buch „für jede Haushaltung" hergestellt zu sehen.[1] — Aus der Zwischenzeit bis 1750 läßt sich etwa noch anführen: Joh. Jac. Schmid, biblischer Historikus. Leipzig 1728. (biblische Geographie, Chronologie und Antiquitäten mit Historie in Tabellen vereinigend); Conr. Heinr. Völcksen's Betrachtungen über biblische Historien. Braunschweig 1. Bd. 1735, 2. Bd. 1740 (moral. Meditationen über ausgewählte bibl. Geschichten). — „Historien-, Kinder- und Bilder-Bibel" (geht bis auf Salomo) Augsburg 1738. — „Zweimal dreißig bibl. Historien nach der Ordnung des Heyls" Leipzig 1742. „Kurzgefaßte Historie von Jesu Christo" mit einer Vorrede von Walch 1743. Aus dem Englischen des Isaak Watt gab endlich 1749 Joh. Phil. Cassel heraus: „Kurtzer Inbegriff der Geschichte der ganzen heiligen Schrift mit Fortsetzung der jüdischen Begebenheiten bis zum N. T." Aber auch dieses Buch gehört streng genommen zu den katechetischen Fragbüchern über biblische Geschichte, von denen unten besonders zu handeln ist.

Der eigentliche Grund nämlich jener Erscheinung ist bei einiger Kenntniß der einschlagenden Literatur jener Zeit leichtlich darin zu erkennen, daß jene biblischen Geschichtsbücher, rein als Lesebücher vermeint, nur Stoff und Anregung gaben zu katechetischem Abfragen dieses Stoffes. Das hing mit dem zusammen was man specifisch „die Hübnersche Methode" nannte. Folgerecht warf sich die höhere Kraft literarischer Leistung auf ausgeführte Uebungsbücher dieser Art und auf Arbeiten, die dieses Examen zu unterstützen bestimmt waren, zur Erklärung der heil. Schrift, ihrer Archäologie, Sprechweise und dgl.

Nur im Stillen wirkt der innerlich treibende Grundgedanke durch Geschichte das geistige Anschauungsvermögen zu wecken und dem Unterrichte dienstbar zu machen. Aber noch muß bis auf wenige Anfänge das Bild die Erzählung in diesem Stücke ersetzen. Das überwiegend reflectierende Geschlecht zog der narratio die Frage vor.

Der Hauptgewinn, den keines einzelnen Mannes Arbeit, keine theologische Richtung für sich allein, und kein Jahrzehnt für sich erzielt hat, fiel dem 18. Jahrhunderte damit in den Schooß, daß biblische Geschichte so gut wie allgemein Unterrichtszweig der Volksschulen wurde. Das 17. Jahrhundert bot nur einzelne Vorgänge; doch sind die Schulordnungen in dieser Hinsicht eine wichtige Ergänzung für den oben aus der Literatur geführten Beweis. Wie zunächst das Bibbellesen,

---

1) Unsch. Nachr. 1739 S. 38.

das als Schulzweig schon im 16. Jahrh. vereinzelt auftritt, die spätere Form des Lesens bibl. Historien ersetzte nicht nur, sondern direct auch vorbildete, dafür ein paar interessante Beweise. Für Hessen-Darmstadt haben wir bereits aus der Regierungszeit Georg's I. (seit 1567) eine „Schulordnung", wo ausdrücklich neben dem Lesen in der Bibel im Allgemeinen, das „Historienlesen" eingeschärft wird (Heppe Gesch. des deutschen Volksschulwesens II, S. 30). Im Nassau'schen brauchte man noch bis in das 19. Jahrhundert eine in Herborn öfter wieder aufgelegte Bibelausgabe von 1590, der für diesen Zweck ein Register der Historien angefügt war (Heppe a. a. O. III, 279). Die neue Schulordnung Herzog Ernst's des Frommen in Gotha fordert, daß man zum Lesen „die Bibel oder zum wenigsten die ausgezogenen biblischen Historien" benutze. Also hatte man dort bereits im Jahre 1642 dergleichen für die Schulen. Es hieß „das Biblische Handbüchlein" (Vormbaum II, 306 ff. 328). Aehnlich finden wir dem Bibellesen den biblischen Geschichtsunterricht angeschlossen: in Weimar 1619, Waldeck 1704, Kursachsen 1724 (a. a. O. II, 225. III, 132 u. 283). In dem Hamburger Waisenhause wird bereits 1604 das Lesen „der biblischen Geschichtsbücher" ausdrücklich eingeschärft (Heppe V, 231). In Nürnberg wurde nicht nur die Passionshistorie seit 1697 am Freitage, sondern auch biblische Geschichten überhaupt schon seit 1698 vorgetragen (Heppe IV. 157. 171). Wie schon im 16. so dienen auch im 17. Jahrh. auf mehreren Gelehrtenschulen Castellio's Dialoge und Fabricius' historiae sacrae dem biblischen Geschichtsunterrichte. So die ersteren in Hessen (1618), Soest (1618); beide in Halle (1702, vgl. Vormbaum II, 185 f. 204 f.). Biblische Historien dienten, wie früher der lateinischen Sprachübung im Hall. Pädagog. (1721), so zur Vorlage für lat. und franz. Exercitien (a. a. O. III, 221, 235). Preußen ging unter Friedr. Wilh. I. schon 1716 mit einem Edicte, das Unterricht in den biblischen Historien fordert, voran (Heppe III, 8). Aus Hessen-Darmstadt und Braunschweig läßt sich dasselbe vom Jahre 1733 belegen. Da finden wir bereits die Hübner'schen biblischen Geschichten (Heppe II, 53. Vormbaum III, 264 ff. 381 ff.). Die Hauptepoche datiert seit der Mitte des 18. Jahrhunderts.

Was die Realschulen als Filiale des Franke'schen Waisenhauses dafür geleistet, wurde früher hervorgehoben. Es war derselbe Kreis, dem das anonyme Schriftchen am Anfange des 18. Jahrhundertes: „ABC der Gelehrsamkeit" Delitzsch 1703 entstammte, das für „Trivialschulen" nebst Realunterricht und manchen anderen zu hoch gegriffenen Gegenständen auch „initia historiae" forderte.

Die Wirkungen des Vorbildes der Realschulen wird man übrigens als allgemeine und specifische unterscheiden müssen. Die letzteren, die sich namentlich in Waisenhäusern jener Zeit oder an einzelnen Gymnasien wie in Kloster-Bergen zeigen, wo Hähn als Nachfolger von Steinmetz und später Resewitz wirkten, repräsentieren nicht eben die gereifteste Frucht der pädagogischen Reformation. In den Lehrmitteln und Zielen verräth sich hier ein unsicheres Schwanken und Experimentieren. Wollte man es doch z. B. im Pädagogium zu Kloster-Bergen unternehmen, den größten Theil der LXX lesen und Sprachbeobachtungen anstellen zu lassen. Ein religiöses Lehrbuch für die oberen Classen sollte erst neu geschaffen werden, weil das gewöhnlich gebrauchte (Hunnius) als orthodox mißliebig war (Nova acta eccles. IV, 1071 f.). Ganz ähnlich reflectierte dies in der Volksschule, wo sie, wie in dem Braunschweiger Waisenhause (Bericht v. 1754), nach Realschulmuster eingerichtet war. Die

7*

nächsten Aufgaben der christlichen Volksschulen werden verschüttet durch die Menge von Realien und Nützlichkeitszielen. Vgl. Acta hist. eccl. XVIII, 364 ff. Dazu hatte die Anwendung der schon oben besprochenen Kupfertafeln für biblische Geschichte (S. 48), die in Kloster-Bergen z. B. Lehrmittel waren (vgl. Nova Acta IV, 1076 ff.), den Uebelstand im Gefolge, daß Erklären und Abfragen als die einzig präformierte Lehrform erschien, und als Stoff dafür die Einzelheiten der Archäologie vor dem Geschichtszusammenhange und -Verlaufe in den Vordergrund traten. Lehrreich sind in dieser Hinsicht die Worte der Rechtfertigung in Semler's Programm für seine Realschule in Halle: „Niemand gedenke, als wolte man bei Darstellung dieser Sachen (allerlei Praktika nach Modellen) Gottes vergessen. Ach nein! Das ganze Leben Jesu Christi soll bei der Demonstration des Modells des gelobten Landes; der ganze Gottesdienst des alten Test. bei der Stiftshütte Mosis; des neuen Testamentes bei dem Modell der Stadt Jerusalem und des Tempels vorgestellt werden“ (Acta hist. eccl. IV, 203). Selbst die Heilsordnung sollte durch das Modell der Reise eines Pilgers zur Ewigkeit nach Bunian's Anleitung anschaulich gemacht werden! — Hecker zählt in einem seiner Berichte als Exempel der Nachfolge außer den genannten noch das Waisenhaus in Züllichau, die Realschule in Stargard, das Pädagogium und Waisenhaus in Halle auf (Nova acta IV, 1113). Später gesellte sich besonders auch das in Bunzlau dazu. Ueber die zweifelhaften Früchte solcher Versuche an der lateinischen Hauptschule in Halle 1753 vgl. das Programm des Hall. Gymnas. von Eckstein 1850.

Um so bedeutsamer waren die allgemeineren Wirkungen. Unter Hecker's administrativer und technischer Oberleitung erging das Preußische Landschulreglement vom 12. August 1763, das eine entscheidende Epoche in der Geschichte der deutschen Volksschule bildet. Man darf es Friedrich II. nicht vergessen, daß er mitten im Kriegsgeschäfte des Jahres 1759, bewegt durch den persönlichen Eindruck, den er von dem Zustande der Volksschulen in der Mittelmark empfing, den Anstoß zu dieser großartigen Reorganisation ganz selbständig gab, und unter dem Wechsel der Kriegsgeschicke Zeit und offene Augen behielt für die Durchführung derselben (vgl. das „Sendschreiben Hecker's an einen Prediger“ ꝛc. Nova Acta V, 343). Das Preußische Generalreglement ordnet eingehend Stoff, Methode u. Stufengang des gesammten Landschulunterrichtes. Als eines der ersten, das erzählende Unterrichtsform vertritt, werden wir es im nächsten § wieder zu erwähnen haben. Neben dem Bibellesen und dem bis auf die Gegenwart forterhaltenen Brauche der „Wochensprüche“ (s. u.), neben der Einführung in den Inhalt der biblischen Bücher, ist hier der Sonnabend dem Unterrichte in der biblischen Geschichte abwechselnd aus dem A. und dem N. Test. besonders gewidmet. Als Lehrmittel dazu galt das Büchlein „Inhalt der biblischen Bücher“ (s. u.). (Vgl. Neigebaur, d. Volksschulwesen in d. Preuß. Staaten. Berlin 1834. S. 14 f. mit Nova acta V, 325 ff.). Der Sonntagsschule beim Schulmeister zur Uebung im Bibellesen, die dort erwähnt wird (a. a. O. S. 307), begegnen wir zu jener Zeit wiederholt; vgl. z. B. die Schulordng. f. Bremen u. Verden v. 20. Juli 1751 (Acta XVI, 538); in Halle schon 1721 (Vorbaum III, 239).

Das sechste und siebente Jahrzehnt repräsentiert im Allgemeinen die neue Epoche des Schulwesens. Ueberall erschienen „verbesserte Schulordnungen“ für Gymnasien und Volksschulen, und nirgends fast vermißt man die bibl. Geschichte und Instruc-

tionen über Gang und Methode in ihrem Vortrage. Hübner's bibl. Geschichten, deutsch und lateinisch (von M. Krigel), sind das vorherrschende aber nicht ausschließliche Lehrbuch. Ja selbst Kirchengeschichte faßt bereits die Schulordnung in Sachsen (1773 S. 685) und die der Oberlausitz (1770) für die Volksschulen mit ins Auge (Nova acta X, 640). Norddeutschland geht entschieden voran. In Süddeutschland zeichnet sich nächst Darmstadt nur Baden durch frühe Betheiligung an der Schulreform aus. In der Diöcese Badenweiler finden sich schon 1754 die Hübnerschen Historien als wohlgebrauchtes Schulbuch. Für das Schullehrerseminar (Baden-Durlach) weist das Jahr 1766 eine eingehende Stoffvertheilung der biblischen Geschichte auf; während eine spätere Verordnung von 1797 gegenüber den zerstörenden rationalistischen Einflüssen die Nothwendigkeit der geschichtlichen Grundlage für den Religionsunterricht in trefflicher Weise betont. Hebel's Bearbeitung der biblischen Geschichte wurde hier überwiegend gebraucht, und liegt auch dem seit 1830 officiell eingeführten Lehrbuche für die evangel. Volksschule in Baden zu Grunde (vgl. Heppe IV, 192—279). — Württemberg befolgte die alten Traditionen so fest, daß das Neue selbst in fremder Formvermittlung herübergenommen wurde. Wenn man die treffliche selbständige Fürsorge dieses Landes für alle seine Schulmittel kennt, so nimmt es wahrhaft Wunder, für den biblischen Geschichtsunterricht, dessen Vernachlässigung erst das General-Synodalrescript von 1799 ausdrücklich ins Auge faßt, als Hilfsmittel ein Braunschweiger Lehrbuch empfohlen zu sehen (Heppe II, 154). Der Auszug der Religionsgeschichte im Braunschweiger Katechismus ruhte auf der 1750 für das dasige Waisenhaus herausgegebenen „Einleitung in die Bücher und Geschichte der heil. Schrift" mit Winken für die methodische Behandlung, das wir schon in Preußen als Lehrmittel fanden (Vormbaum III, 504).

In Norddeutschland war wol das bestversorgteste unter allen das Schwarzburg-Rudolstädtische Ländchen. Man vgl. die Ordnung für Stadt- und Landschulen v. 8. Juni 1758 mit der für die letzteren insbesondere von 1763 (Nova acta I, 458 ff. u. V, 938). Nach letzterer ward der Nachmittag der biblischen Geschichte gewidmet; nach ersterer ward in der Septima und Sexta die biblische Geschichte aus Hübner gelesen und nach seiner Methode zergliedert (doch s. auch § 34), ausdrücklich auch zu dem Zwecke, um für die nächstfolgenden Classen den Exempelstoff zum Katechismusunterrichte parat zu haben (S. 490 ff. 498). Ueberdies folgte dann noch in der Quarta ein Unterricht im Zusammenhange über historia sacra, bei dem „Zopf's Grundlegung der Universalhistorie" den Leitfaden abgab — ein vielgebrauchtes Lehrbuch jener Zeit (Halle 1755), das ebenfalls mit Examenfragen über Geschichte ausgestattet war, wie „die Einleitung in die Universalhistorie" von Hilmar Curas (Berlin 1757), die wir schon oben erwähnten. — Es folgen die vortrefflichen neuen Schulordnungen für die Johannesschule in Hamburg vom 20. August 1760 (Nova acta III, 66 ff. 490 ff.) und für das Frankfurter Gymnasium und die deutschen Schulen daselbst vom 23. April 1765 (Ebenda VI, 197 ff. u. 501 ff.). Man erstaunt über die Fülle und Gründlichkeit biblischen und religiösen Unterrichtes auf den Gymnasien jener Zeit. Leipzig mit seiner erläuterten Schulordn. v. 18. Dec. 1767 steht merklich zurück, dagegen die Sächs. Schulordn. (1773) jenen gleich (Vormb. III, 656 ff.). In Hamburg erstreckt sich der biblische Geschichtsunterricht von der Octava bis zur Quarta. Freilich wird das sprachliche Interesse im Gebrauche des lateinischen Hübner zugleich im Auge behalten und in Sexta z. B. werden Analysierübungen an ihm gehalten. Die Octava beginnt mit dem Alten Test., in der

Septima folgt das Neue Test., unter fortgesetzten Uebungen des Bibelaufschlagens und Lesens. In der Sexta erweitert sich der Unterricht zu dem vom Volke Gottes, „damit sie den Zusammenhang von Hübner's Historien einsehen lernen", und „Freyer's Einleitung zur Universal-Historie" — auch ein Lehrbuch des Halleschen Waisenhauses (2 Thle. 1728) — tritt an die Stelle von Hübner. In Quinta kommen nach demselben Lehrbuche die drei ersten Monarchien, in Quarta die vierte hinzu, Alles unter stetiger Wiederholung des früher Gelernten.

Ganz ähnlich ist der Gang auf dem Frankfurter Gymnasium, nur daß sich die Classenzahl hier auf sechs beschränkt; und in der letzten mit Rambach's Handbüchlein (s. unten) der erste Grund gelegt, in Quinta aber Hübner gleich lateinisch getrieben wird, wöchentlich in vier Morgenstunden. In Quarta wird in beschränkter Stundenzahl fortgefahren, während Zopf's Universal-Historie neben jenem, in Tertia aber der Katechismus (von Walther) allein eintritt.

Von Lehrbüchern, denen wir noch in anderen Schulordnungen begegnen, sind aus der für Hildesheim (1769) und für Sachsen (1773): „P. Miller, Erbauliche Erzählungen der vornehmsten bibl. Geschichten", und für Wolfenbüttel die schon oben genannte Braunschweiger „Einleitung in die Bücher und Geschichten der heil. Schrift" zu erwähnen. Die biblischen Geschichten von Miller gehörten zu den verbreitetsten der Zeit. Vom Jahre 1759 bis 1803 erlebten sie nicht weniger als elf Auflagen. Auch Feddersen's lehrreiche biblische Erzählungen und Leben Jesu gehören zu den gefährlichsten Concurrenten von Hübner. Wir finden sie in den Rochow'schen und Halberstädter Normalschulen; in Hessen neben Seiler's und später Rosenmüller's biblischer Geschichte, desgl. in der v. Heynitz'schen Musterschule in Miltitz bei Meißen neben Zerrenner's biblischem Unterrichte; wieder endlich in Meiningen, wo sie später Henke's bibl. Geschichte den Platz räumen.

Die Nachwirkung dieser Schulreformation war auch in den Ländern katholischen Glaubens zu spüren. Für den Einfluß der Berliner Realschule bildete bekanntlich der Saganer Abt Felbiger ein lebendiges Mittelglied. In tiefem Incognito hatte er in Berlin in den Hecker'schen Anstalten hospitiert, um selbst zu sehen, zu prüfen und zu lernen. Die Frucht war, daß er seine begabtesten Schüler an der protestantischen Realschule für seine katholischen Lehranstalten ausbilden ließ. Außer in Oesterreich können wir bis Fulda (Heppe II, 13), Würzburg und Mainz die Rückwirkungen dieser Schulreform verfolgen. Unter den neuen Schulordnungen jener Zeit nimmt die „für die niederen Schulen im Kurfürstenthum Mainz" vom 17. April 1773 einen Ehrenplatz ein. Im Jahre vorher hatte der Kurfürst eine „Schullehrer-Academie" daselbst nach dem Felbiger'schen Muster gegründet. Jene Ordnung aber galt den „Trivial- und Realschulen". Den letzteren gehörte das Zeitinteresse. Neben dem Unterrichte in den Realien finden wir auch hier die biblische Geschichte vertreten (Nova acta XII, 667 ff.). Mit dem fünften Jahre wird die Alttestamentliche, mit dem achten die Neutestamentliche begonnen. Als Lehrmittel gelten: Fleury's historischer Katechismus und die Uebersetzung der biblischen Geschichten des Priors Reauemont von Sombreval. Ganz bedeutend für Methode ist die Schulordnung des Würzburger Bischof Adam Friedrich vom J. 1774. Wir kommen unten darauf zurück. Bei den Schulvisitationen nahm hier die Frage nach der Methode des biblischen Geschichtunterrichtes vorschriftsmäßig eine besondere Stelle ein. Mit Einzelerzählung wird der erste Grund gelegt. „Jais' schöne Geschichten" finden wir als Hilfsmittel in der Schule der Ursulinerinnen zu Würzburg.

Diese leicht zu vermehrenden Beispiele mögen genügen, um den allgemeinen Sieg des neuen Principes auch in der ausübenden Praxis zu constatieren. Verfolgen wir nun noch die Entwicklung der Methode.

Capitel III.
Die Geschichte der Methode im bibl. Geschichts-Unterrichte.

§. XXXIV.

Wie die große Verbreitung, welche die Hübner'schen Biblischen Geschichten vor anderen früheren und gleichzeitigen Erscheinungen alsbald fanden, zum großen Theile aus dem anderweit begründeten Rufe dieses bedeutenden Schulmannes sich erklärt, so hatte, was im 18. Jahrhunderte seitdem „Hübner'sche Methode" hieß, mit der speciellen Behandlung der Biblischen Geschichte streng genommen keinen Zusammenhang, sondern ward als fragweise Zergliederung positiv gegebener Stoffe auf sehr verschiedene Weise angewendet. Vielmehr sind die Fragbücher und Dialoge über biblische Geschichte, die seitdem gehäuft erschienen, als die consequente Durchbildung desselben Principes anzusehen, eine Durchbildung aber, die eher dazu diente, den kaum allgemeiner eingebürgerten Unterricht in biblischer Geschichte um seine Wirkung als Geschichte zu bringen. Jedenfalls erklärt sich daraus, wie nur wenige Spuren sich davon finden, daß die Zeitgenossen selbst ein Bewußtsein davon hatten, daß ein neues Unterrichtsgebiet und Princip gewonnen war.

Dennoch konnte es nicht fehlen, daß die Praxis besser war als die Theorie. Schon das Lesen der biblischen Historien diente der geistigen Anschauungspflege. Als Repetition aber, auch wenn die Zergliederung in Fragen dazwischen getreten war, empfahl sich naturgemäß die Wiedererzählung durch die Kinder. Bei der Verwendung der biblischen Geschichte endlich als Lehrbeispiel trat von selbst die unmittelbar durch den Lehrer zu vermittelnde freie Erzählung ein. Dies sind daher auch die Formen, in denen das uralte Princip der narratio an dem neugewonnenen Stoffe zuerst neu wieder hervortrat. In der Praxis sind sie auch bei Hübner selbst schon aufzuweisen.

Aber während in Deutschland dies sehr allmählich zum allgemeineren Grundsatze wurde, auch in den pietistischen Kreisen nur sehr allmählich, von wo doch die stärksten Anregungen für die Schulordnungen von 1730 bis 1780 ausgingen, war im katholischen Frankreich, wie durch Fleury, so durch Fenelon, Rollin u. A. das alte Princip der narratio lange vorher und mit viel größerer Klarheit und Lebendigkeit erfaßt, und von

hier aus auch nachweisbar bestimmender Einfluß auf die Methode in den pietistischen Kreisen Deutschlands geübt worden.

Der Rationalismus und die von ihm beherrschte Schulpädagogik am Ende des 18. und im Anfange des 19. Jahrhunderts drängte mit dem dogmatischen auch den historischen Gehalt des Religionsunterrichtes gegen den angeblich moralischen zurück, so daß man nicht von einer organischen und ungestörten Fortentwicklung reden kann bis zu dem vollständigen Siege der Grundlegung mit der Geschichtserzählung in der Neuzeit. Vielmehr ist dieser, wie er sich in Praxis und Theorie, in Katechetik wie Pädagogik zu klarem Ausdrucke hindurchgerungen hat, ein neuer Sieg des biblischen Principes. Aber die Kraft des letzteren ist gerade daran am meisten zu spüren, daß es auch dem Rationalismus und den dem Glauben entfremdeten pädagogischen Methoden unmöglich war, die biblischen Geschichten ganz wieder zu verdrängen; vielmehr wurde gerade in Kreisen wie den Philanthropinen und den Rochow'schen Musterschulen das Princip der Erzählung eher gefördert. Namentlich wirkte die Einbürgerung der moralischen Erzählung in den Lesebüchern, wie sie seitdem der Bibel und den biblischen Geschichten als bedrohliche Concurrenten zur Seite traten, entschieden günstig für die Erkenntniß, daß lebendige Einzelerzählung die wirksamste Methode sei. Im Zusammenhange damit trat eine Reaction ein gegen die ältere Weise, den Stoff in biblischen Worten nach der luther. Uebersetzung zu geben. So bedenklich dies für die Bewahrung des objectiven Gehaltes und der heiligen Einfalt der biblischen Darstellung werden mochte, und so unzulässig es gerade für die Lehr- und Lesebücher der Schule ist (s. u.), so wurde dennoch der freien Bewegung des Erzählers im Vortrage der biblischen Geschichten dadurch entschieden Vorschub geleistet, und so die letzte Entbindung der Methode zu voller Freiheit erzählender Wiedergabe vorbereitet. Der Gegenwart ist damit die Principfrage überwiesen, ob das wiedergewonnene Princip der narratio in persönlicher Freiheit neben der textuellen Objectivität geübt werden dürfe (s. u.)

In der geschichtlichen Entwicklung aber war nun auch nach Seite der Methode der letzte entscheidende Schritt gethan. Die correcte Ausführung des Principes im Einzelnen darzustellen und zu belegen, ist die weitere Aufgabe unserer Methodenlehre.

Was den besonderen Ruf der Hübner'schen Biblischen Geschichten zu ihrer Zeit begründete, war zunächst die Werthschätzung der Methode, die man specifisch nach ihm benannte. Diese Methode bestand einfach in der Anleitung zu Fragen, mittelst welcher der vorher im Zusammenhange gegebene Geschichtsstoff in seine Haupt-

bestandtheile zerlegt oder zergliedert, und in den entsprechenden, meist nicht beigefügten Antworten reproduciert werden sollte. Eine Anleitung über biblische Geschichten Examenkatechesen zu halten: das wesentlich war Alles und nach Seite der Methode nichts Neues damit gegeben.

Abgesehen davon, daß Gesenius u. A. direct dasselbe viel früher angeregt, war die zergliedernde Examenkatechese (s. u.) überhaupt die allgemein herrschende Form des religiösen Unterrichtes jener Zeit. Alle Stoffe wurden so behandelt, und je mehr biblische Geschichte am Ende des 17. Jahrhunderts, wie nachgewiesen, Stoff des allgemeinen Zeitinteresses in der Kirche war, sehen wir naturgemäß eine Menge von Fragkatechismen hervortreten, die eben nur statt des früher ausschließlich beliebten eigentlichen Katechismusstoffes nun den Inhalt der heil. Schrift, resp. der biblischen Historie selbst zu Grunde legten. Dann behielt Hübner's Behandlung nur das besondere: a) daß die Anworten nicht mit abgedruckt, sondern selbständig aus dem vorher im Zusammenhange gegebenen Stoff zu erheben waren, b) daß der letztere mit den Fragen in einen der Versabtheilung ähnlichen, durch entsprechende Zahlen angedeuteten, übersichtlichen Zusammenhang gebracht war. (Mehr s. u.)

Hübner, der dies selbst auch seine „Methode", die er „dabei vorgeschlagen habe", nennt, gibt in der Vorrede vom 1. Januar 1714 davon folgende an die Parabel vom verlorenen Sohne angeknüpfte Exemplification. „Diesen... Text muß man die Kinder nicht auswendig lernen, sondern die gantze Woche hindurch nur etliche mal laut und deutlich **lesen** lassen. Darnach habe ich unter dieser Historie 26 Fragen beydrucken lassen, aber ohne Antwort, damit sie nicht etwan zum Auswendiglernen gemißbraucht werden. Diese Fragen ... passen accurat auf die Ziffern, die in der Historie zwischen dem Text mit eingerücket sind. Solchergestalt kann sich erstlich jedwedes Kind, das nur die Ziffern kennt, selber Raths erholen, was es auf eine und die andere Frage zu antworten hat. Darnach kann sich der Lehrmeister dieser Fragen bedienen, wenn er das Kind **probiren** will, ob es durch das oft widerholte Lesen etwas von der Hist orie gemerket und dem Gedächtniß eingedrücket hat." Dieselben Uebungen können dann auch daheim durch die Eltern angestellt werden. — „Ich habe dieses mit vielen Kindern selber probirt und habe es oft bey guten Köpfen so weit gebracht, daß sie mir in wenig Tagen eine gantze Historie, ohne die geringste Beschwerung ihres Gedächtnisses von Wort zu Worte auswendig hersagen können."

Dazu endlich, daß neben dem Gedächtnisse auch für Verstand und Wille die Erzählung wirksam werde, sollen die nächst den Fragen folgenden „Lehren" und ein in Verse gebrachter „guter Gedanke", der einzelnen Erzählung entsprechend, dienen. Diese Verse werden dann als praktische Hauptsumme der Erzählung auswendig gelernt. So heißt es zum Schlusse des genannten Gleichnisses:

„Der ungerathne Sohn muß endlich Treber fressen,
nachdem er Hab' und Gut mit Huren hat verprasst.
So läufts mit Kindern ab, die das Gebot vergessen,
das Gott den Eltern hat zu Ehren abgefasst.
Ach Gott! wie will ich mich vor dieser Sünde hüten,
daß ich bei Schweinen mich nicht darf zu Gaste bitten." (!)

Man erkennt daran das Hauptinteresse, die Erzählung als praktisches Exempel zu verwerthen. Als solches aber soll sie dem Katechismusunterrichte dienstbar werden.

Hübner bezeichnet sie geradezu in diesem Sinne als das zweite wesentliche Hilfsmittel neben dem Bibelspruche. „Was haben wir denn in der heiligen Bibel, dadurch der Katechismus kann erläutert werden? Ich beantworte diese Frage mit zwey Worten: Wir haben erstlich Biblische Sprüche und darnach Biblische Historien." Für ersteres Bedürfniß sei gesorgt, beim Hamburger Katechismus z. B. durch Nicol. Hunnius. — „Was aber die biblischen Historien dem Katechismo für ein Licht geben, das habe ich oftmals gleichsam mit Händen greifen können; wenn ich kleinen Kindern bey Erklärung des vierten Gebots zugleich erzehlet habe: Wie der Priester Eli wegen böser Kinderzucht den Hals gebrochen hat; wie der ungezogene Absalom mit den Haaren an einer Eiche ist behangen blieben; und wie der verlohrne Sohn endlich mit den Schweinen hat Treber fressen müssen."

Das Maß, in welchem der Verf. seine Aufgabe ergriff, ist mit seltener Klarheit erkannt und bezeichnet. Praktische Aneignung des Inhaltes der biblischen Geschichten und praktische Verwerthung für den Lehrunterricht und das Leben war das mit einfachen und zweckmäßigen Mitteln gesicherte Ziel. Darin erkannte man auch in jener Zeit den Werth des Buches. Es ist interessant die Recension der 2. Auflage in den „Unsch. Nachrichten" zu vergleichen Jahrgg. 1717 S. 84; während man aus dem Berichte über die erste (ebenda 1714 S. 1035 f.) ebenso klar ersieht, daß das Buch von seiner Zeit nicht als etwas eigentlich Neues aufgenommen wurde, sondern die Aufmerksamkeit mehr durch den Namen und die sonstige pädagogische Bedeutung des „berühmten Herrn Auctor" erregte.

Gegenwärtig wird meist übersehen, daß Hübner's Ruf vielmehr durch andere Leistungen begründet war, und er „seine Methode" selbst in viel weiterem Umfange ausübte. Oben war schon gelegentlich die Rede von seinen geographischen Leistungen und der analogen Einrichtung dieser Schriften. Auf diesem Gebiete leistete er auch für den Anschauungsunterricht Wichtiges durch die von ihm besorgten und für ihre Zeit werthvollen Landkarten zum Unterrichte. Daneben aber läuft Alles auf jene Fragmethode hinaus. Zu seinen „genealogischen Tabellen" gab er heraus: „kurtze Fragen aus der Genealogie." Ebenso wurde die Universalgeschichte behandelt. In 10 Bänden, zu denen er und noch mehr sein Sohn viele Supplemente lieferte, erschienen: „Fragen aus der politischen Historie." Ebenso endlich wurde mit der Rhetorik verfahren. In vier Theilen gab er „Fragen aus der Oratorie." Das begründete seinen Ruf als Schulmann. Ein zeitgenössisches Urtheil (Jöcher) lautet daher: „Er besaß eine außerordentliche Gabe den Lernenden die Wissenschaften auf eine angenehme Art beizubringen; indem er sich nicht allein eines lebhaften und deutlichen Vortrags; sondern auch darinne jederzeit einer guten Ordnung und natürlichen Eintheilung bediente." Das Hamburger Ministerium aber, dessen Empfehlung vom 24. Dec. 1713 seiner bibl. Geschichte voransteht, nennt ihn „einen Meister in Fragen und Antworten", der es verstehe, „der studirenden Jugend allerlei nützliche Wissenschaften in deutlichen Fragen und begründeter Antwort gleichsam spielend beizubringen." Die sächsische Oberlausitz kann sich der Abstammung des gesegneten Schulmannes rühmen und, wie er selbst in der Vorrede sagt, hat er die Historien bereits als Rector in Merseburg zusammengestellt.

Nur wenn man diese Momente zusammennimmt, erklärt sich der Erfolg dieses

Buches zu seiner Zeit, und er entschied über die nachfolgende. Noch bis auf den heutigen Tag führen sich Bücher, die zum Theil von Hübner wenig mehr bewahrt haben, als neue Bearbeitungen seiner biblischen Geschichte ein. Im 18. Jahrhundert kannte man wenigstens das Charakteristische seiner Methode und deckte sich in diesem Sinne mit seinem Namen. Im Jahre 1724 erschienen z. B. von Georg Heinsius „Kurtze Fragen aus der Kirchenhistorie des N. T.'s“ (vollendet Frankfurt 1730), mit dem Zusatze auf dem Titel: „nach der Methode des Herrn Joh. Hübner's.“ Ebenso heißt es von Joh. Christ. Rende's, „kurtze Erklärung der Evangelien .... mit beigefügten Fragen“ (Augsburg 1746) in der betreffenden Recension in den Unsch. Nachrichten (1750 S. 881): „ist fast nach der Hübnerschen Lehrart in den bibl. Geschichten eingerichtet.“[1] Als Beleg endlich wie der Unterschied von der sonst mehr nach Lösecke (s. u.) benannten Zergliederungsmethode, lediglich in Stoff und Specialeinrichtung gefunden ward, dient eine Arbeit von Lösecke selbst, die als „nach der Hübner'schen Methode“ eingerichtet bezeichnet wird. Statt des Katechismus werden die Perikopen darin mit beigesetzten Fragen zergliedert. (U. N. 1741 S. 479).

Der Schriften, die vor- und nachher bibl. historischen Stoff in Fragkatechismen behandeln, gab es eine große Zahl. Außer denen die gelegentlich früher schon zur Erwähnung kamen, haben nur Haupterscheinungen und eine annähernde Uebersicht des Umfanges der Literatur Interesse. Die Schriften, welche nur über biblische Sprüche oder ganze Bücher Fragen bieten, schließen wir dabei aus. Dagegen gab Paul Jakob Stark (Christian-Erlangen 1707) unter dem Titel: „Historischer Schauplatz aus dem A. und N. T.“ Fragen über den historischen Inhalt der fünf BB. Moses. Im Jahre darauf erschien Ehrenreich Weißmanns Kinder-ABC, (Stuttgart 1708), Katechisationen über die biblische Geschichte bietend; ferner Reiman's Bibelfragen (Unsch. Nachr. 1708 S. 315), und dieses benutzend: Dav. Gottfr. Schwerdtner bibliographia sacra oder heil. Bibelandacht 1708 — katechetische Auszüge aus Katechismuspredigten über den Bibelinhalt. Die „Kurtzen Fragen aus der historia sacra“ von Ad. Edmund Mirus (Dresden) erschienen 1712 schon in der 2. Auflage. Von demselben Autor gibt es eine ganze Reihe ähnlicher Schriften vgl. „kurtze Fragen aus dem Leiden und Sterben Christi“ 1714, „von Geburt und Jugend Christi“ 1715 u. s. w. Im Jahre 1719 wurde das siebenbändige Werk von Christ. Langhans, biblische Hausandachten (Königsberg) vollendet, lauter Katechisatt. über biblische Stoffe. Desgl. erschien 1719: Zach. Dezig, Vraegbibel (bibl. Historien in Fragen) Roterdam, und Christoph Schwedler, Spruch- und Historienkatechismus (Zittau). Aus dem Jahre 1719 stammt auch bereits der 1. Theil der Biblisch-katechetischen Kinderlehre (Magdeburg) von Matth. Wahl.

Daneben waren künstliche Dialoge über biblische Geschichte schon viel früher erschienen. Der bekannte, oben mehrfach schon erwähnte Seb. Castellio († 1563) schrieb „sacrorum dialogorum libri quatuor“ mit der ausdrücklichen Bestimmung für die Schulen. Am Anfange durch die Ungunst reformierter Stimmführer wie Calvin und Beza gedrückt, hat sich die höchst geschickt und im feinsten Latein zusammengestellte Sammlung alt- und neutestamentlicher biblischer Geschichten, in denen die jedesmaligen Hauptpersonen allemal auch die Führer des Gespräches sind, später

---

1) Vgl. die Recension der Heinsius'schen Schrift: Unsch. Nachr. 1725, S. 166 u. 464 ff.

viel Freundschaft auf den höheren Schulen, besonders in Norddeutschland, erworben.[1] Noch im Jahre 1710 (vgl. 1619 schon) besorgte der Leipziger Prof. Alberti eine neue Auflage. Aus dem 18. Jahrhunderte besitzen wir dann von Christ. Sander einen ähnlichen Discurs zwischen Nathanael und Philipp, in welchem die biblische Historie zugleich mit den Lehrresultaten (Analogia fidei) durchgesprochen werden — unter dem Titel: Historische Erkenntniß des Christenthums Frankfurt 1722. Ebenfalls in Gesprächsform, mit auffallend moderner Sprache ist Mich. Christ. Nußmayer's, historische Grundlegung der Erkenntniß der Wahrheit zur Gottseligkeit Hamburg 1724 gehalten, und gilt bei den luth. Recensenten trotz des fremden Angesichtes für die beste Leistung auf diesem Gebiete (U. N. 1726 S. 115 ff.). Im Jahre 1748 erschienen in Paris „colloquia sacra ad linguam simul et mores puerorum formandos, in quibus insigniores tam veteris quam novi testamenti historiae enarrantur.“

Von dem vorher genannten Ge. Heinsius erschienen 1728 auch „Kurtze Fragen aus der Kirchenhistorie alten T.'s (Jena), und so fing man an die Kirchengeschichte überhaupt nach Hübners Methode zu behandeln. Aus dem J. 1711 schon besitzen wir (von Sam. Theod. Schönland) eine „Catechet-Anweisung zur Kirchenhistorie“ (von Anfang der Welt bis zur Gegenwart). Basil Fleuters histor. Katechismus“ vom J. 1716 behandelt ebenso die Reformationsgeschichte. Christlieb Regendorf thut dasselbe in seinem „dreifachen Kleeblatt“, Altdorf 1741, und Joh. Melch. Möller behandelt so Luthers Leben in Frage und Antwort 1746. Nachfolge in diesem höchst mechanischen Verfahren, historische Data einzubläuen, findet sich bis in unsere Tage. (S. mehr Abth. II, 2).

Die gegebenen Beispiele genügen, um die Zeitrichtung zu charakterisieren. Mit dem 4. Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts neigt sich die Thätigkeit dieser Art überwiegend der mechanischen Erleichterung des Bibellesens und der Anstellung zum Verständnisse und Bewahrung des Inhaltes der einzelnen Bücher zu (s. u.). — Je mehr sich was man „Hübnersche Methode“ nannte zur blosen Behandlung von biblischen und insbesondere historischen Stoffen durch Frage und Antwort verblasste — wir sahen oben, daß Hübner daneben allerdings Eigenthümliches hatte: — um so mehr schwindet aller Ruhm der Originalität; denn dann war vielmehr Fleury mit seinem catechisme historique (1688), der frühe Nachfolge im katholischen Frankreich fand (s. ob. S. 15 u. 17), der Erfinder dieses Verfahrens.

Gerade diese zergliedernde Fragmethode, von der unten mehr noch zu handeln ist, führte vielmehr ab von dem wahren und nächsten Nutzen der Geschichte im Unterrichte, ohne die andere selbständige Aufgabe der eigentlichen Kunstkatechese über biblische Erzählungen wahrhaft zu fördern. Die Behandlung dieser haben wir unter der dialektisch-didaktischen Lehrart zu besprechen. Für sie bildet die Zergliederung nur eine ganz untergeordnete Vorstufe.

Dagegen weisen die ersten und wachsenden Spuren davon, daß man in der Erzählung der biblischen Geschichten die der Historie unmittelbar eigene und natürliche Methode wiederfand, über die Grenzen der evangel. Kirche hinaus. Wie man in katholischen Kreisen früher durch Augustins Vorbild auf den richtigen

1) Castellio ist auch sonst ein Vertreter der in und vor der Reformation beliebten Darstellungsweise in Dialogen (s. Abth. II, 2 S. 17 ff.). Man erinnere sich seiner Dialogi IV de praedestinatione, electione, libero arbitrio et fide, die neue Anklagen über seine Orthodoxie veranlaßten.

Weg geleitet wurde, ist schon in der Einleitung angedeutet (S. 17). Bereits im 17. Jahrhunderte hören wir aus Fleury's Munde den Grundsatz aussprechen: „le corps du discours est d'ordinaire une narration"... „S. Augustin parle toujours de narration: il suppose toujours, que l'instruction doit de faire en racontant des faits."

Jenes altkirchliche Vorbild war den Protestanten zu fern getreten, um auf die Methode unmittelbar einzuwirken, so gut man in der damals sehr cultivierten Geschichte der Katechese literarhistorisch von Augustins Thätigkeit zu reden wußte. Langemack hat den ersten Theil seiner historica catechetica 1729, also gerade in den Jahren des neuen Impulses für den Unterricht in der biblischen Geschichte, herausgegeben: und so wenig Verständniß für die neuen Errungenschaften, so wenig Interesse an der Methode, am Unterschiede der neuen und alten Zeit hat der Stralsunder Superintendent, daß er bei seinem ausführlichen Referate über Augustins Schrift das Stoffliche mit den Worten abthut: „daraus zu sehen, wie nöthig dieser fromme Bischoff die Betrachtung der heiligen Schrifft den Katechumenis gehalten" (S. 223). Von der Eigenthümlichkeit der Methode aber hat er nichts weiter zu erinnern, als daß „die alten Katecheten ihre Catechumenos mit einer an einanderhangenden langen Rede unterrichtet" (S. 228). Dieselbe einseitige Richtung auf das Literarhistorische bei wahrem Stumpfsinne für das charakteristische des Inhaltes und der Form findet man bei Joh. Lehmann, dessen ausführliche „Katechismus-Historie" den ersten Theil seiner Ausgabe von Luthers Katechismus „mit Sal. Glassii Paraphrasi" Leipzig-Budissin 1761 bildet. Von Augustins Behandlung dort gar nicht zu reden, sucht man bei der Besprechung der Zeitgenossen, welche die biblische Geschichte in den Bereich des katechetischen Unterrichtes ziehen — eine höchst magere und meist mit Walch identische Zusammenstellung (S. 504 f.) —: man sucht sage ich, vergeblich nach einem Körnlein Verständniß für die neuen Resultate und neuen Aufgaben, die damit gewonnen und gestellt waren. Es ist schon viel, wenn sich Köcher in seiner „Einleitung in die katechetische Theologie." Jena 1752 (S. 16) von den herrschenden Vorstellungen soweit frei macht, daß er die Fragmethode für „nicht so wesentlich und eigenthümlich" erklärt, „daß sie bei allen katechetischen Schriften nothwendig müsse beobachtet werden." Nur die gewöhnlichste sei sie. Man muß den Werth dieser Thatsache danach bemessen, daß man sich gewöhnt hatte, die systematische Theologie für sich die „akroamatische" zu nennen, im Zusammenhange mit oben besprochenen Voraussetzungen (S. 28), und daher das katechetische Verfahren von vorn herein in einem formellen Unterschiede zu jenem zu denken versucht war. Spuren jedoch davon, daß akroamatische Vorträge als katechetische Behandlung mit eingerechnet werden, kommen auch in jener Zeit vor. Von Joh. Paul Ram kenne ich eine katechetische Schrift vom Jahre 1730 (Chemnitz) unter dem wunderlichen Titel: „Die vor Gottes Augen schöne Jugend," wo bereits akroamatischer und katechetischer Vortrag wechselt. Man vgl. oben (S. 14) die ersten Spuren in der Theorie jener Zeit (Liebe. 1792). Wie man aber auf dem rein katechetischen Fragunterrichte als auf der rechtgläubigen Methode der Zeit bestand, zeigen die Worte des Oettinger Superintendenten Angerer in seinem auch sonst für die Zeitzustände sehr lehrreichen Pastoralschreiben, Nördlingen 1773: „Da wird es sich zeigen müssen, ob wir Orthodoxen die wahre Art zu katechisiren haben, oder diejenigen, welche ihren Gemeinden ein Collegium lesen oder ein Examinatorium halten über Aphorismen in den Kinderlehren." (Nova acta XII,

754). Gehört es doch auch zu den Formen des akroamatischen Vortrages, wenn wie längst über den Katechismus in dieser Zeit auch Predigtsammlungen und betrachtende Schriften über biblische Historie in ziemlicher Anzahl aufkommen. Es genügt hier auf die Thatsache hinzuweisen; mehr bei Gelegenheit der teleol. paränet. Lehrweise in Abth. II, 2.

Unter denen, welche damals geschichtliche Uebersichten der Katechese gaben, sind mir nur zwei bekannt geworden, die Augustins Vorgang resp. die Anregung für historische Methode bewußt verwerthet haben. Der eine ist der schon mehrmals genannte Saganer Bischof Ignaz von Felbiger selbst, der in der historischen Vorrede zu Mich. Ignaz Schmidt „der Katechist", Bamb.-Würzbg. 1772: unter den Grundsätzen, die man Augustin entnehmen könne, auch den geltend macht (S. 46 f.) „daß denen Katechumenen nicht die blosen Lehren sondern auch die Geschichte der Religion vorzutragen seye." Der andere ist der auch sonst durch historisches Verständniß seiner Zeit voraneilende Franz Buddeus. Aus Anlaß von Fleurys historischem Katechismus sagt er: „... vix quisquam de concinnando catechismo rectius sensisse videtur. Simplex utique factorum narratio, cui deinceps doctrina superstruatur, ad captum rudiorum valde est accommodata. Historias omnes libenter audiunt et facile percipiunt, cum dogmata contra, abstracte proposita, a paucis intelligantur .... Observat idem auctor bis mille a condito mundo annis ita in religione institutos fuise homines a patribus avisque gesta Dei narrantibus".... Und wieder bei Besprechung des Osterwaldschen Katechismus: „compendium historiae sacrae praemisit, cum, qui ea imbuti non sunt, elementa doctrinae christiana vix recte capere queant ..., cum et res ipsa hoc postulet et utilitas hujus instituti longe sit manifestissima." (Isagoge historico-theol. pars poster. c. I, § 12 pag. 376. 380). Schmidt aber, dessen Schrift in die schon angedeutete Reformation des Würzburger Schulwesens eingriff, sagt seinerseits in seinem Katechisten (S. 769 ff.): „Wenn man sowohl die Beschaffenheit der Religion als auch die Beschaffenheit des Menschen überhaupt und der Katechumenen insbesondre betrachtet, so ist die historische Methode gewiß von einem besonderen Nutzen. Erstlich besteht die Religion selber meistentheils in Begebenheiten und ist deswegen historisch... Ja, unser Heiland selbst hat meistentheils seine Sittenlehre in Parabeln, Begebenheiten und Bildern eingekleidet.... Um Historien zu fassen ist weiter nichts nöthig als nur die Einbildungskraft zu gebrauchen... Und wer weis nicht, daß sich die Einbildungkraft früher äußert als der Verstand... Von daher rühret bei den Kindern die große Neugier Historien zu hören; sie ersuchen andere mit Ungestüm, daß sie ihnen etwas, was es auch immer sein mag, erzählen sollen. **Uebrigens ist diese Lehrart nicht neu, sondern bei den Alten schon üblich gewesen, wie aus dem Buche des heiligen Augustinus de catechizandis rudibus erhellet"** ....

Da sehen wir den in jener Zeit seltenen Fall, daß Theorie und Praxis zusammengehen; denn gleichzeitig wird in der Würzburger Schulordnung von 1774 nicht nur das Wiederzählen biblischer Geschichten durch die Schulkinder angeordnet: „Einer soll ein Stück von den heiligen Geschichten **erzählen**; ein andrer soll sagen, was man daraus lernen könne" —; sondern die schon erwähnte

Nachfrage nach dem biblischen Unterrichte bei der Visitation ist speciell darauf gerichtet: „wie die biblischen Geschichten **erzählt** werden." (Heppe a. a. O. S. 137. 114.) Es ist dies einer der frühesten Vorgänge in der damaligen besseren Praxis.

Aber ehe wir die Spuren des Herüberwirkens jener ersten Anregung aus dem kathol. Frankreich auf das kathol. u. evgl. Deutschland weiter verfolgen können, gilt es die Reihe der Zeugen für eine bessere Methode des Geschichtsvortrages aus jenem Kreise selbst ergänzen. Von höherem Einflusse noch als Fleury's Anregung darf die Fenelons († 1715) veranschlagt werden. Sprach dort der Historiker, so hier der Pädagog, ebenso populär und beliebt als Mensch und Christ wie als Jugendschriftsteller insbesondere.

Das bedeutendste was Fenelon über den erzählenden Unterricht sagt, findet sich in seinem „traité sur l'education des filles". Cap. VI. handelt ausschließlich vom historischen Unterrichte. Erzählung ist das Grundgesetz. Lebhaft, freundlich, dramatisch, als hörte man die betreffende Person selbst reden, soll sie sein. Josephs Geschichte dient als Beispiel. Die feindselige Gesinnung der Brüder, der Schmerz des zärtlichen Vaters, die vergebende Liebe des verkauften Bruders: Alles soll in Wort und Vortrag thatsächlich vor die Seele der Kinder treten. Die Wiederholung soll nicht durch Zwang geschehen. Wenn ein Kind nur reden kann, sagt Fenelon, so wird es von selbst geneigt sein, Leuten, die es lieb hat, die Geschichten wiederzuerzählen, die am meisten Eindruck auf dasselbe gemacht haben. — Man wird dabei nicht übersehen, daß Fenelon nicht vom Schulunterrichte als solchem redet. — Erst wenn das Kind geübter ist, soll man corrigieren, und dasselbe recht erzählen lehren. Vortrefflich sind seine Andeutungen das Dogmatische auf historische Weise zu lehren. Die Lehre von der heiligen Dreieinigkeit abstract vorgetragen, bleibt unverstandenes Wort für die Kinder. Aber „erzählet ihm, daß, als Jesus aus dem Wasser des Jordans gestiegen, die Stimme des Vaters ertönt: das ist mein lieber Sohn. . . Füget hinzu, daß zugleich der heilige Geist sich in der Gestalt einer Taube auf den Heiland niedergelassen habe, und das Kind empfängt einen Lebenseindruck von der heiligen Dreieinigkeit durch eine ihm unvergeßliche Geschichte." In dieser Form gibt er, wie sein großer Vorgänger Augustin, einen kurzen Aufriß der heiligen Geschichte, als deren letzte Frucht er die Erziehung zu der Herzensfrömmigkeit bezeichnet, mit der „die Kinder sich gewöhnen auf Gott zu sehen, der Alles in Allem wirkt, und unvermerkt den Menschen nach seinem Willen und Ziele leitet."

Weniger bekannt noch ist in der Gegenwart die seiner Zeit Epoche machende umfängliche Schrift des Rectors der Universität Paris Charles Rollin († 1741) „la manière d'étudier et d'enseigner les belles lettres" in vier Theilen, Paris 1726 und 1728, erschienen, und 1737 (Leipzig) zuerst ins Deutsche übersetzt.[1] Titel und nächster Zweck lassen freilich Andres erwarten, und doch ist selten Besseres und für den Erzähler heiliger Geschichte Fruchtbareres gesagt worden, als was z. B. das Schlußcapitel des 4. Bandes über die Redeweise der heiligen Schrift, die Einfalt, Hoheit, Schönheit ihrer Darstellung, die Lebendigkeit ihrer Schilderung u. s. w., enthält. Das fünfte Buch des zweiten Theiles aber handelt ganz vom Nutzen der Geschichte und im zweiten Capitel von der „geistlichen Geschichte", nachdem bereits in der Einleitung das religiöse Moment am classischen Unterrichte in recht feiner und sinniger

1) Die obigen Citate sind nach der 2. Aufl. der deutschen Uebersetzung v. 1750. In Braunschweig war s. histor. Lehrbuch eingeführt (1733) Vormb. III, 387.

Weise dargelegt ist. Was von dem Werthe der Geschichte, „der Universalschule des menschlichen Geschlechtes, der freimüthigen Richterin aller Thaten" Treffliches bei ihm zu lesen ist, gehört nicht hierher; obschon es ganz ein Zeichen der neuen Zeit ist, die für den Unterricht angebrochen war. Daß er sie aber als „die erste Lehrerin der Kinder" nach des alten Cato pädagogischem Vorbilde bezeichnet (II, 180); daß er das in Herrlichkeit aufzurichtende Reich Gottes als das Ziel aller heiligen Geschichte hinstellt, und seine vorlaufende Verwirklichung in der Kirche Jesu Christi erkennen lehrt (S. 289), daß er es für den Verlust des vornehmsten Stückes aller Jugenderziehung erklärt, wenn man sie ohne eingehende Kenntniß der Geschichte des Reiches Gottes aufwachsen läßt, daß er diese als geistigen Nahrungsstoff für die „allerzartesten" Jahre ebensogut wie in Erschließung ihres tieferen Verständnisses, der Vergleichung insbesondere mit dem classischen Alterthume zu Dienst, für die studirende Jugend fordert (S. 297 ff.), daß er endlich überall keine andere Form des Vortrages, als die der Erzählung kennt: das verdient an diesem Orte in ehrendste Erinnerung gebracht zu werden. Er bezieht sich auf eine vor kurzem erst erschienene Zusammenstellung der biblischen Historien (S. 304);[1] gibt aber selbst auch Muster die einzelnen Persönlichkeiten zu schildern (310 ff.), und fügt zum Schlusse zwei ausgeführte Beispiele bibl. Geschichtserzählung (Joseph's u. Hiskia's Geschichte) an, mit anwendender Betrachtung in Fragen und Antworten zwischen den Hauptabschnitten der einzelnen Geschichten, und mit vergleichender Tabelle der typischen Züge bei Joseph auf Christus, bei der Errettung Jerusalems unter Hiskia auf die Kirche (S. 323 ff.).

Diese neuen Impulse für die erzählende Methode wirkten mehr als es je durch Spener geschehen, bei dem der historische Unterricht noch ganz zurücktritt, auch auf die pietistischen Kreise Deutschlands. Das kann man am besten an Aug. Herm. Franke erkennen. Wenn dieser in seinem „Unterricht wie die Kinder zur Gottseligkeit anzuführen sind" (Halle 1733) von der Aufgabe redet, wie der Katechismusunterricht dadurch vorzubereiten sei, „daß man ihnen quasi per catechismum aliquem historicum fein einfältig beybringe, wie alles zusammenhange ... wie Gott im Anfang den Menschen heilig und gerecht erschaffen habe" u. s. w. (S. 14); wenn er ferner beim Bibellesen anmerkt: „hiebei wird nicht mehr erfordert, als daß der praeceptor den Inhalt in eine anmuthige historische Erzehlung bringe" (S. 17), so nennt er am betreffenden Orte geradezu Fleury als seinen Gewährsmann. Wie wenig dennoch dabei das Erzählen als Hauptaufgabe erkannt war, sieht man daraus, daß Rambach, der über die genannte Schrift Franke's Vorlesungen hielt, eben jene Sätze wiederholen konnte, ohne bei ihrer Ausführung der Aufgabe des Erzählens nur zu gedenken, vgl. die nach Rambach's Tode herausgegebene Schrift: „Wohlunterwiesener Informator" Züllichau 1737 S. 144 ff. Der Unterricht über biblische Geschichte im Halleschen Waisenhaus wurde der Vorschrift nach überwiegend in katechet Weise geübt (vgl. Archiv der Erziehungskunde II, 101). Dagegen gehört die Hessen-Darmstädtische Schulordnung von 1733, die unter Rambachs Einfluß abgefaßt wurde, zu den ersten, welche biblische Geschichte nach Hübner als Lehrzweig der Volksschulen anordnen (Heppe II, S. 55). Ein unmittelbarer Nachhall Franke'scher und damit jener französischen Lehrer Grundsätze ist es auch, wenn wir in Gotth. Aug. Laurentii, Anweisung zur christlichen Erziehung der Jugend. Leipzig 1731 S. 73 lesen: „Weil doch die Kinder insgemein gern et-

---

1) Vgl. oben S. 97.

was erzelen hören, würde sehr gut seyn, wenn Eltern oder die sonsten um die Kinder sind, ihnen aufs einfältigste und auf eine anmuthige Weise durch eine historische Erzelung das suchten beyzubringen, so ihnen zu ihrem Heil zu wissen und zu glauben nöthig ist." Kinder vom zartesten Alter seien empfänglich dafür und würden so davor behütet ihren Geschmack an inhaltlosen Erzählungen zu verderben.

Unter den deutschen Schulmännern war der alte Laubaner Rector Gottfr. Hoffmann einer der ersten, der in selbständigerer Weise seine Stimme für die neue Aufgabe der Zeit erhob. Sein „nöthiger und nützlicher Unterricht, wie der Grund zu der Erziehung der Kinder zu legen sei," erschien (Lauban-Görlitz) schon im Jahre 1706, resp. 1711. Dort gibt er (S. 246 ff.) eine genaue Anleitung, wie der historische Unterricht an das Bibellesen anzuknüpfen ist. „Wenn ein Capitel gelesen worden ist, so wiederhole man es aufs kürzeste in einer anmuthigen und historischen Erzehlung." Nach längerer Uebung „halte man die Kinder auch dahin an, daß sie den Inhalt deß gelesenen selbst erzehlen, zum Glauben und Leben anwenden und in den Katechismum einführen lernen."

Allerdings war, wie sogleich näher zu zeigen, die Praxis der Theorie immerhin vorangeeilt. Die Sache selbst brachte es mit sich. Wie konnte man beim blosen Lesen der biblischen Geschichte stehen bleiben. Wenigstens bei der Wiedergabe mußte naturgemäß ein versuchsweises Erzählen der Kinder eintreten. Das ist daher auch die erste Form, in der meistentheils die narratio wieder sich einbürgert. Aber auch wenn der Lehrer die biblische Geschichte als Exempel verwerthen soll, muß er selbst erzählen. In beiderlei Hinsicht verräth sich auch in den aus Hübner's Vorrede (S. 105) herausgehobenen Stellen die das allgemeine Maß der Zeitpraxis durchbrechende Macht des in der Sache liegenden Principes. Nur daß dies für Hübner noch nicht „Methode" war, während Fleury sie als solche schon am Ende des 17. Jahrhundertes erkannt hatte.

Durchgesetzt hat sich diese Methode erst in unserem Jahrhunderte, allmählig wachsend kann man sagen, und entscheidend etwa im dritten und vierten Jahrzehnte (s. u.). Aber dabei darf man nicht außer dem Auge lassen, daß die inzwischen erst zu völligerer Wirkung gekommene, rationalistische Strömung die längst vorbereitete biblisch historische Richtung in verhängnißvolles Stocken brachte. Gerade gegen die historische Grundlage des Christenthumes, obenan aber gegen das alte Testament wandte sich mit stärkstem Impulse der Rationalismus. Die Schule betrachtete er dabei als sein besonderes Privilegium. Wenn daher in neuerer Zeit die biblische Geschichte, und zwar in reiner Geschichtsform des Vortrages auch, sich eine gesicherte Ehrenstelle in der Reihe der Unterrichtszweige erworben hat, so ist dies nicht als einfaches Entwicklungsresultat aus jenen ersten Anfängen im 17. u. 18. Jahrhundert zu betrachten, sondern eine Frucht selbständig neuer Siege des positiven Christenthumes, verbunden allerdings mit der zur Herrschaft gelangten geläuterten pädagogischen Methode wie des historischen Sinnes im Allgemeinen (§. 29).

Ein Beispiel für die Stellung des Rationalismus zur biblischen Geschichte überhaupt wird hier genügen, da später eingehender von der rationalist. Beurtheilung des A. Ts. u. von der Geschichtsbehandlung in diesem Kreise zu reden ist. Der bayerische Pfarrer Fr. Sittig bespricht in der Jenaer Literatur-Z. 1816 (Nr. 118.) die im Jahre vorher erschienenen biblischen Geschichten aus dem A. und N. Test. von M. Morgenbesser. Das biblisch historische Princip wird schwach genug von

Morgenbesser vertreten (s. u.); dennoch steht ihm der Grundsatz fest, daß „unsere christliche Religion von der Geschichte Jesu unzertrennlich ist und eine Kenntniß dieser Religion ohne Kenntniß der Geschichte Christi nicht stattfinden kann." „Warum nicht?" fragt Sittig in der betreffenden Recension. „Ist die Religionserkenntniß von der Geschichte nicht ganz verschieden? Jene ist moralisch, diese ist historisch... Bei der Einführung der christlichen Religion in die Welt war freilich die Erzählung und also auch die Kenntniß der Geschichte Jesu nothwendig; aber ist sie es auch noch jetzt, da sie schon eingeführt und allgemein bekannt ist?... Das Wesentliche jeder Religion machen die moralischen Glaubenslehren aus, die uns Jesus mit besonderer Klarheit, Reinheit und Würde vorgetragen hat, ohne Rücksicht auf seine persönliche Würde und Herkunft und auf alles was er gethan und gelitten hat, denn wenn wir dieses auch nicht wüßten, so würde uns doch seine Lehre gleich schätzbar sein.... Wenn jemand an der hohen Würde Jesu und seiner außerordentlichen Herkunft und an seinen Wunderthaten zweifelte, aber seine Lehre annähme und befolgte, wäre der nicht schon ein guter Christ und Bekenner seiner Lehre?" — Nur „um den Verdacht der Geringschätzung der Person und Würde Jesu vorzubeugen" und das Geschichtliche „nicht ganz zu übergehn" fügt daher Sittig in seinem eigenen „Lehrbuche der Religion" Erlgn. 1822. der Einleitung auf 6 Seiten einen „Abriß des Lebens und der Würde Jesu" ein. Die Parallelen dazu in den Religionslehrbüchern von Simon, Tischer u. A. sind noch in Aller Erinnerung. In dem Commentare, den Stephani (s. u.) 1810 zu seinem Leitfaden zum Religionsunterrichte der Confirmanden herausgab, heißt Grundsatz I: „Gelehrt muß werden, nicht was Jesus und seine Apostel vor 1800 Jahren gelehrt haben, sondern was sie auch jetzt nach 1800 Jahren lehren würden", und IV: „Der vernünftige Glaube bedarf weder einer historischen noch einer abergläubischen Stütze mehr."[1] — Wie Schulordnungen im Uebergange des Jahrhunderts den Werth der heiligen Geschichte und des erzählenden Vortrages ganz neu erst begründen mußten, belegten wir oben schon mit einem Beispiel aus Baden (S. 101).

Um so höheres Interesse gewinnen gerade dadurch die vorbereitenden Erscheinungen im 18. Jahrhundert, weil sie theils die organische Entwicklung darstellen vor der hereingebrochenen Störung; theils die Macht, die dem historischen Christenthume selbst und dem instinctiven kirchlichen Bedürfnisse einwohnt, um so heller ins Licht stellen, insofern sich neben und trotz der schon mächtig sich regenden Einflüsse der rationalistischen Zeitrichtung die gesunde Anschauung und Praxis biblischer Geschichtsbehandlung vielfach zu erhalten und zu verbreiten vermochte.

Am lehrreichsten ist in letzterer Hinsicht die oben bei den Anfängen des Anschauungsunterrichtes beleuchtete Erscheinung, daß in den Philanthropinen von Basedow und Bahrdt durch den Unglauben der Unternehmer die biblische Geschichte nicht nur nicht unterdrückt werden konnte, sondern gerade dort zuerst Entscheidendes für Einbürgerung des erzählenden Vortrages geschah. (Vgl. S. 48 ff.) — Der Geist der Rochow'schen Schulreform war entschieden besser als der der Philanthropinen, gegen die er gern polemisiert; aber die Unterscheidung zwischen Religion und Theologie, das Schibboleth des Ministeriums Zedlitz in Preußen und aller Schulrefor-

1) Vgl. Thomasius, das Wiedererwachen des evgl. Lebens in der luther. Kirche Bayerns. Erlangen 1867 S. 61.

men unter ihm, war der beherrschende Grundgedanke auch bei Rochow. Das hieß denn nichts Anderes als die Religion vom Dogma und seiner historischen Basis ablösen und wesentlich auf Moral einschränken. Dennoch — und das zu belegen ist hier unser Interesse — dennoch ließ es der höhere pädagogische Tact und der noch übrig gebliebene Respect vor der heil. Schrift nicht zu, daß biblische Geschichte, so kurz das Compendium dafür war, denn Apgesch. VII, 1—53 sollte als solches dienen, in Rochow's Schule gelehrt, und die narratio im Erzählen und Wiedererzählen durch die Kinder gepflegt wurde (Heppe I, 142 vgl. 151). In Riemann's Beschreibung der Reckan'schen Schule (Berlin 1798) findet man (S. 200 ff.) auch eine ausführlichere Inhaltsangabe des dortigen Unterrichtes in biblischer Geschichte.

In den „freimüthigen Unterredungen über die Mängel des gewöhnlichen Religionsunterrichtes und deren Verbesserung" Nördlingen 1769 vertritt gegen Paläokrates, den Vertheidiger des Herkömmlichen, Neophilus die Verbesserungsvorschläge. In der 2. Unterredung namentlich (1770 S. 89 ff.) gibt sich der letztere als ein Verehrer der Bahrdt' und Basedow'schen Religionsansichten zu erkennen, und dennoch lesen wir in Unterredung I, als durch ihn vertreten folgende Sätze (S. 56): „Zum Katechisiren hat man entweder zu wenig Zeit oder es geschieht doch nicht auf eine solche Art, daß das Kind von den Sachen, die es auswendig lernen soll, zum voraus schon genug anschauende Erkenntniß bekommen kann. Und das darum, weil die biblische Geschichte, die zur Zubereitung der allgemeineren Religionsbegriffe noch vor dem eigentlichen Katechismus gebraucht werden sollte, entweder ganz versäumt oder nicht gehörig zu diesem Zwecke benutzt wird."

Als später im Jahre 1819 (Heidelberg) J. L. Ewald seine Briefe herausgab, die Eltern und Lehrern beweisen sollten, daß „Bibelgeschichte das einzig wahre Bildungsmittel zu christlicher Religiosität" sei, — in dem Sinne, daß mit ihr nicht nur Grund gelegt, sondern sie wesentlich jedes andere Lehrbuch unnöthig machen sollte, [1] — so ist es interessant zu beobachten, wie C. Thierbach, der bekannte Katechet rationalistischer Tradition, trotz aller Restrictionen und Cautelen gegen den biblischen Geschichtsunterricht, doch schließlich nur zu dem Resultate kommt: „so müssen auch der Stoff, die Erfahrungen und Erzählungen dem Kinde ihrem Inhalte nach schon vollständig bekannt sein, die man beim Religionsunterrichte benutzen will." („Der Religionsunterricht in niedern und höhern Schulen". Sondershausen und Nordhausen 1821 S. 60.) Und er nimmt direct Bezug auf Ewald.

In den Lesebüchern, wie sie nach Rochow's Vorbild schnell allgemeine Verbreitung fanden, erwuchsen den biblischen Geschichten gefährliche Concurrenten, wie ähnliches oben von den Robinsonaden zu sagen war (S. 50). Aber andererseits ist nicht zu verkennen, daß dieses Mittelglied der Erzählungen moralischer Art, oder aus dem Naturleben genommen, der Methode insofern dienstbar wurde, als nun leichter an die Stelle der blosen Leseübung und lesenden Vermittlung das Moment anschau-

1) Schon 1816 war von demselben Verf., in seiner Schrift „Etwas über Katechismen" u. s. w. (Heidelberg) der Vorschlag gemacht worden einen Katechismus zu schaffen, „der einfach dem histor. Gange der Bibel folge", um die bibl. Geschichte dem Verstande und Gemüthe anzueignen. Als „Methode", sagt er dabei, sei es „weit vorzuziehen, Alles in kurzen Sätzen aneinander zu reihen", statt „Alles in Frage und Antwort darzulegen".

lichen Erzählens trat. In gleicher Weise wirkte die Umsetzung des Bibelwortes bei den biblischen Historien in die schildernde Ausführung mit untergelegter anderer Darstellung. Darauf kommen wir zurück.

Peter Miller's biblische Historien entstanden selbst schon, wie Schuler anmerkt, [1] aus dem Gefühle, daß bei seinen Vorgängern, wie insbesondere bei Hübner, „die Art der Erzählung für die Jugend etwas Veraltetes habe". Seine Verbesserungen sind zweifelhafter Art, daß er aber in praxi recht eigentlich ein Erzähler sein mochte, beweisen seine „historisch moralischen Schilderungen zur Bildung eines edlen Herzens in der Jugend" (Helmstädt 1753 ff. 5 Bände), eine eigentliche und seiner Zeit hochbeliebte Jugendschrift. In dieselbe Kategorie gehören die oben erwähnten bei den Katholiken gebräuchlichen Erzählungen von Sais, von dem daneben auch das Leben Jesu und biblische Erzählungen vorhanden waren. Officiellen Ausdruck so zu sagen gewann die Reaction von dieser Seite gegen Hübner's mehr biblisches Referat in Ge. Ad. Horrer, Sächs. Archidiakon zu Weißensee. Er schrieb ein „Handbuch zu Hübners biblischen Historien" in drei Bänden (Erfurt 1788 ff.) weil, wie die Vorrede sagt, Hübner eben nur „zu seiner Zeit that, was er konnte". — „Von den Hilfsmitteln, die wir haben, entblößt, trug er die Geschichten nur nach der Uebersetzung des seligen Luthers vor", ohne „die Handlungen der Personen in das gehörige Licht zu stellen, den Werth derselben zu bestimmen, auf die besondren Zeitumstände wonach die Geschichte beurtheilt und erklärt werden muß, Rücksicht zu nehmen und in den Erzählungen selbst nicht immer die beste Auswahl zu treffen." Wie weit die angestrebte Verbesserung dies wirklich war, kann gleich ein Abschnitt aus der Schöpfungsgeschichte belegen. „Am ersten Tage" erzählt Horrer, „nämlich während der Zeit, da sich die Erde um ihre Axe bewegte, welches allezeit innerhalb 24 Stunden geschieht (denn wir müssen uns vorstellen, daß sich die Erde wie ein Rad am Wagen um ihre Axe herumdreht, ob sie gleich in freyer Luft schwebt und nirgends befestigt ist): nun am ersten Tage befahl Gott, daß das Licht oder die Lichtmaterie entstehen sollte. Das eigentliche Licht ist überall ausgebreitet und wird durch die Sonne oder einen anderen leuchtenden Körper (Anmerkung, was ein Körper ist) nur in Bewegung gesetzt, so daß wir sehen können" u. s. w.

Ob mehr oder weniger mißlungen, der Versuch zeigt sofort, daß man es damit wirklich auf einen erzählenden und schildernden Vortrag anlegte. Das Lesebuch als solches war antiquiert. Und das ists, worauf es zunächst ankam.

Was Horrer an seinem Theile den Lehrern zur Anleitung bot, das ward seit Miller immer mehr Charakter der für den Gebrauch der Kinder bestimmten Sammlungen biblischer Geschichten. In der Form freier Wiedergabe des biblischen Textes und umschreibender, schildernder Darstellung erzählen sie die biblischen Geschichten (s. u.). Als Muster- resp. Charakterbeispiele jener Zeit können Feddersen und Seiler, später besonders Lossius (1784 ff.), Löhr (1810 ff.) und Hebel (1824 ff.) gelten.

Von Seilers methodischen Einflüssen war schon in der Einleitung die Rede (S. 16). Sein Grundsatz, in der Vorrede des kleinen historischen Katechismus 1775 ausgesprochen: „Sobald die Kinder fähig sind, Geschichte im Gedächtniß zu behalten, so fängt man an ihnen die biblischen Historien zu erzehlen" (S. X.), sichert ihm eine hervorragende Stelle unter den Reformatoren unseres Unterrichtszweiges im 18. Jahrhundert.

1) Geschichte des katechet. Religionsunterrichts. Halle 1802. S. 165.

In dieselbe Zeit fallen bereits die für ein gläubiges und tieferes Verständniß, sowie für anschaulich darstellende Behandlung hoch bedeutsamen Arbeiten des Züricher Antistes J. J. Heß (s. u.). Die ersten Bände seiner Geschichte der Israeliten erschienen 1776; die Vorarbeit dafür: „Von dem Reiche Gottes," schon 1774 und zuerst (1768) seine Geschichte der drei letzten Lebensjahre Jesu. Mit dieser reichsten Fundgrube und breitesten Grundlegung für den bibl. historischen Unterricht kann man die ältere fundamentale Periode für unser Unterrichtsgebiet abschließen.

Wie gereift dabei im Einzelnen zu jener Zeit schon das Urtheil über den Werth der heiligen Geschichte hervortrat, beweisen, neben Hamann (s. u.), Gottfr. Menken's Aussprüche und Schriften. Schon in den Briefen die er als Jenenser Student geschrieben (vgl. Menkens Leben von Gildemeister), spricht er Grundsätze aus, die inmitten des Zeiturtheiles, das ihn umgab, wie eine einsame Prophetenstimme von künftiger Zeiten Verständniß weissagen (s. u.).

Die gegebenen Beispiele lassen erkennen, daß es ziemlich gemischte Kreise waren, aus denen die Zeugen für den historischen und erzählenden Vortrag insbesondere zusammentraten; doch gehören in Deutschland entschieden die meisten und wirksamsten Vertreter älterer Zeit dem pietistischen Kreise an. Auch die neuen Schulordnungen waren ja überwiegend von daher beeinflußt. Wir geben eine kurze Uebersicht der Hauptsächlichsten.

Zuerst finden sich derartige Bestimmungen in Braunschweig (1733), Minden (1754): Vormb. III, 384. 531; vgl. im Preuß. Rglmt. 1763 die ausdrückliche Forderung erzählenden Vortrages biblischer Geschichten (Nova acta V, 325). Dasselbe wird für die „deutschen Schulen" des Hochstiftes Hildesheim von 1769 verordnet, wo auch bereits ausdrücklich Klage über die Vernachlässigung dieses Verfahrens geführt wird (Ebda XI, 56 u. 64). Von Würzburg gaben wir schon die Belege. Die Gothaer Schulordnung von 1784 ordnet daneben die Erzählung moralischer Geschichten für die niederen Klassen an (Heppe II, 252). Aehnliches findet sich für Württemberg in einer Schulordnung von 1798 gefordert (S. 158). Anderwärts wie in Weimar (1770) und Schwarzburg-Rudolstadt (1758) läßt man sich daran genügen, daß die Kinder zum Wiedererzählen des Gelesenen und Durchgesprochenen erzogen werden (vgl. S. 304 u. Nova acta I, 495). Dasselbe fordert die Sächsische Schulordnung von 1773 (Cod. Augusteus, Forts. II. Abth. C. VII, §. 4). Neben Hübner wurde auch in Sachsen P. Miller gebraucht. Das Kathol. Schulreglement für Schlesien von 1765 dehnt die Uebung im Wiedererzählen der Kinder auch auf andere als biblische Geschichten aus (Neigebauer a. a. O. S. 35.).

Aus der neueren Zeit genügt es das Resultat und einzelne wichtigere Factoren für die Einbürgerung in die Schulen aufzuweisen. Einen Hauptfactor bezeichneten wir bereits in der einmüthigen Arbeit neuerer Zeit für den Anschauungsunterricht (§. 22 f., vgl. Abth. II, 2.). Wie selbst die Methodiker der Pestalozzi'schen Schule zuletzt auch der Bedeutung der biblischen Geschichte gerecht werden mußten, dafür bietet die Reform des Bunzlauer Waisenhauses durch Pädagogen dieser Richtung einen lehrreichen Beleg. Stolzenburg erzählt davon in seiner „Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses" Breslau 1854. „Namentlich wurde den biblischen Geschichten, für welche Pestalozzi, wenigstens in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt," noch gar keine Stelle gefunden, hier eine sehr bedeutende eingeräumt, so daß sie in der dritten Classe ausschließlich den Gegenstand des Religionsunter-

richtes ausmachen, in der zweiten mit dem Bibellesen und der Katechismuserklärung.... verbunden werden sollten" (S. 231 vgl. 292). — Wie die Herbart'sche Schule sich dieselben Grundsätze angeeignet hat, lehrt u. A. die Praxis in dem pädagogischen Seminare des Prof. Ziller in Leipzig. Erzählung ist die Grundlage des Unterrichtes, vorschreitend von der Fabel zur biblischen Geschichte und von dieser zur Weltgeschichte. (Mehr s. u.)

Unter den Pädagogen aber, welche zuerst in positiver Weise auf dem Boden der Schule und der Seminare die Grundsätze der neueren Pädagogik der biblischen Geschichte direct dienstbar gemacht haben, verdient hier der 1822 am Seminare zu Weißenfels und vorher in Breslau wirkende Harnisch ehrende Erwähnung. Sein „Vollständiger Unterricht im evangelischen Christenthum" (Halle 1831 u. 32) gründet die ganze Heilslehre auf „die Geschichte des Reiches Gottes", die den ersten Theil des Werkes bildet (s. u.). Als eine Frucht seiner und Hänel's Wirksamkeit kann die von Wachler befürwortete und daher meist nach ihm benannte „Katechetik" aus der Feder eines Schlesischen Volksschullehrers gelten (Breslau 1843), in der die geläuterten Grundsätze des biblischen Geschichtsunterrichtes als integrierender Bestandtheil der gesammten katechetischen Aufgabe erscheinen. „Der erste Religionsunterricht" heißt es dort, „sollte sich durchaus auf biblische Erzählungen beschränken... Die biblische Geschichte wendet sich unmittelbar an die Anschauung der Schüler; sie führt ihnen was sie erkennen sollen, in lebendigen Gestalten vor, die sie gleichsam vor sich stehen und handeln sehen, oder stellt ihre Lehren und Ermahnungen als Ergebnisse aus dem Leben der Menschen dar" ... Führt das Bibellesen zu historischen Abschnitten ...: so tritt nach Erklärung durch den Lehrer die Erzählung durch die Kinder ein. „Wird außer der Lehrstunde biblische Geschichte behandelt, so lasse der Lehrer die zu behandelnde Erzählung nicht lesen, sondern trage sie frei vor... Die Anschaulichkeit und ergreifende Einfachheit der biblischen Darstellung diene stets als Vorbild" (S. 154 ff.).

Nächst den oben angeführten (S. 17 f.) Lehrbüchern der Katechetik, gingen mit Einfassung der biblischen Geschichte in der katechetischen Aufgabe voran: Christ. Koch, Pädagogik und Katechetik. Marburg 1832, und unter den Katholiken: der Würzburger Domcapitular Andr. Müller in seinem Lehrbuche der Katechetik (1838). Der erstere erklärt „diese Methode" für „uralt; aber oft wieder aus Unwissenheit, Aberglaube oder Unglaube verlassen. — Unter den Katholiken verdankt man ihre erste Wiederherstellung dem Abt Fleury ... unter den Protestanten Johann Hübner" (S. 52). Müller sagt (S. 78): „Uebrigens schließt die Katechetik die mittheilende Methode keineswegs aus; sie findet besonders dann statt, wenn der Katechet Thatsachen aus der biblischen Geschichte mittheilen will. Der Vortrag hierbei geschieht in erzählendem Tone." Ueber Hirscher s. u.

Dieselben Grundsätze haben sich in der Neuzeit die Lehrbücher der Pädagogik zu eigen gemacht. Es genügt auf Schwarz-Curtmann zu verweisen (III, 206 ff.); „Die Bibelkunde beginnt mit dem Eintritt in die Schule als Erzählung ausgewählter bibl. Geschichten... Die Bilder und Personen derselben werden zu unwandelbaren moralischen Anschauungen, zu einem sittlichen ABC."

Bis zu dem ausgesprochenen Gegensatze gegen alles Zergliedern in Fragen ist man letztlich vorgeschritten. Fr. Vormbaum, die biblische Geschichte in der evangelischen Elementarschule. Elberfeld 1846, war einer der ersten, der dazu fortging

vgl. S. 117 ff. Am besten aber spiegelt sich das Resultat in einer neuesten Erscheinung, mit der wir den Abschluß der geschichtlichen Uebersicht machen. In dem Hülfsbuche „zum lebendigen Erzählen" von H. Witt „die bibl. Geschichten" Kiel 1868 wird mit Berufung auf Dörpfeld (Ueber Zweck u. Gebrauch des Enchiridion) die Methode des classischen Unterrichtes als Muster geltend gemacht, wo man durch fortgesetztes Lesen und Anschauen einer anderen Welt deren bildenden Einfluß in sich aufnehme ohne katechetisches „Extrahiren" und „Destilliren". „Für die Seele wie für den Leib müssen die Nahrungsmittel, zumal die ersten, organische Gebilde sein. Für das Seelenleben nennen wir sie Anschauung. Die nächste und hauptsächlichste ethische Speise der Seele ist die unmittelbare oder mittelbare Anschauung von Personen nach ihrem äußeren und inneren Leben" ... „Die Schule muß von der künstlichen Form der sokratisirenden Katechese zu der einfachen Form der Erzählung und der ungezwungenen Unterredung zurückkehren ... Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt d. h. erzählt werden." Der Verfasser folgert daraus zugleich, daß die blose Wiedergabe des biblischen Textes nicht den Zweck erfülle. Darauf kommen wir zurück.

Die Uebersicht der geschichtl. Entwicklung ist damit vollendet, soweit es sich hier darum handelt, die wichtigsten Epochen und Charakterformen zu übersehen. Die letzte entscheidende Epoche fällt in die dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts. Wir haben anderwärts schon auf die sichtbaren Spuren der göttlichen Providenz verwiesen (Abth. II, 2. S. 302), daß eben zu der Zeit, wo in den Vertretern des sogen. Jung-Deutschlands eine ganz neue Macht des Verderbens für unser Volk und die Feindschaft gegen das historische Christenthum unverhohlener denn je hervortrat, der deutschen Jugend mit der Wiedereinsetzung der bibl. Geschichte in ihre Rechte als Grundlegung alles Christenthumsunterrichtes eine neue Segensquelle voll unberechenbarer Gotteskräfte eröffnet wurde. Die neueste Literatur des bibl. Historienbuches (s. u.) gewährt den besten Anhalt für dieses Urtheil. Von den Errungenschaften jener Tage zehren wir noch heute. Die Geschichte unserer Disciplin ist selbst der beste Beweis für die unüberwindliche Lebenskraft seines heil. Gegenstandes. Eine kurze kritische Darstellung findet man auch bei Otto Schulz, in den pädagog. Abhh., die nach seinem Tode veröffentlicht sind (Berlin 1868 Heft II. S. 115 ff.). — Dagegen ist es beklagenswerth, daß zur Orientierung bestimmte Artikel, wie der betreffende in Schmid's Encyklopädie (I, 640 ff.), so Unbefriedigendes bieten über die Entwicklung eines der bedeutsamsten Unterrichtsgebiete. Um so weniger konnte hier eine umfänglichere Darstellung entbehrt werden. Unsere Darlegung der Theorie ist damit des Verweisungsstoffes um so mehr entlastet.

Capitel IV.

Die Theorie des Unterrichtes in der bibl. Geschichte. Stoffwahl und Anordnung.

§. XXXV.

Der in den §§. 29—34 dargelegte Entwicklungsgang unserer Disciplin kann selbst schon als eine Art Darstellung der Gesetze der Methode

gelten, erprobt an ihrer Bewährung im Leben. Neben der Frage um das Verhältniß zur Quelle ist die um den wesentlichen Zweck des Unterrichtes die entscheidende. Wie mit der ersteren der Textcharakter im Historienbuche und im Vortrage — denn beides wird zu unterscheiden sein — so stehen mit letzterer insbesondere die Auswahl des Stoffes, die Reihenfolge und der Stufengang, endlich die Vortragsformen im Zusammenhange.

Die biblische Geschichte hat ihre Stoffquelle unzweifelhaft und ausschließlich an und in der Bibel alten und neuen Testamentes selbst. Ausgeschlossen sind daher zunächst alle legendarischen Zusätze, wie sie die Historienbibel des Mittelalters bietet. Das Maß der Aufgabe aber fordert nicht minder den Ausschluß synchronistischer Einfügung universalhistorischer Züge, soweit dieselben nicht als Einzelerläuterungen an Hauptmomenten, wie bei der Erwähnung des Kaisers Augustus zur Zeit der Geburt Christi oder bei dem Eingreifen der Weltreiche in die Geschichte Israels unentbehrlich sind. — Daß damit zugleich die Normierung des Textes im Allgemeinen festgestellt ist, liegt auf der Hand. Doch wird dies unmöglich jede freie Bewegung des erzählenden Vortrages ausschließen, sondern in unmittelbarer Consequenz nur auf den Text des Historienbuches rückwirken. Beides sind besonders zu erörternde Fragen.

Als Zweck ferner des historischen Religionsunterrichtes, zumal so weit er Grund zu legen bestimmt ist, kann nicht das Wissen der Geschichte als solcher, nach dem Umfange, den Einzelthatsachen, den chronologischen Daten und dem pragmatischen Zusammenhange derselben bezeichnet werden. Schon dies gehört noch zu den streitigen Fragen, ob es richtig sei, auf der obersten Classenstufe der Volksschule mit einer Einführung in den einheitlichen Zusammenhang der Heilsgeschichte und den planmäßigen Entwicklungsgang des Reiches Gottes den Abschluß des historischen Unterrichtes machen zu wollen (s. u.). Doch ließe sich dies gerade in näherem Zusammenhange mit dem Hauptzwecke denken. Dieser zielt in dem Stadium der Grundlegung zunächst auf die religiöse Wirkung, welche die Einzelerzählung mittelst des geistigen Anschauungs- und Charakterbildes in dem kindlichen Gemüthe hervorbringen soll. Die religiöse Wirkung ist die nächste und allgemeine; hier aber in dem Maße die unmittelbare, als die heilswirkende göttliche Liebe in der unmittelbarsten Weise zum Herzen redet, nämlich in den Thaten, in denen sie sich seit Anbeginn der Welt an der Menschheit wirksam erwiesen. Und dies in einer Darstellung, die sie selbst diesen Thatsachen und in ihnen sich selber gegeben. Damit weist die Geschichte hin auf die Lehre, die Heils- und Glaubenslehre, und wie

sie dieselbe zuerst in Anschauungsform unmittelbar auf das Gemüth wirkend darbietet, so bereitet sie zugleich das erkenntnißmäßige Verständniß der Heils- und Glaubenslehre des Christenthumes vor, in dem Umfange wie letztere der Schule zugehört. Denn als aus den geschichtlichen Heils- und Gottesthaten erwachsen und in ihnen selbst gegeben und enthalten, wird nun was Gegenstand des Lehrbegriffes ist erkannt werden. Nur im Zusammenhange mit diesem doppelförmigen Hauptzwecke, und soweit für die unmittelbare wie erkenntnißmäßig vermittelte religiöse Wirkung unentbehrlich, wird das Wissen der Geschichte als solcher, nach Einzelthatsachen und deren Zusammenhange, Selbstzweck des Unterrichtes.

Man kann sowol sagen, daß von Anfang herein richtige Erkenntnisse über den Zweck des biblisch historischen Unterrichtes vorhanden waren, als daß sie nach und nach sich erst Bahn brachen. Die Verwerthung z. B. als religiös moralisches Exempel ist ältesten Vorganges. Luther betont dies obenan. Eine Schulordnung für Braunschweig-Lüneburg von 1619 begründet damit noch allein den Werth des historischen Unterrichtes (Vormbaum II, 225). Damit ist jener im §. erstgenannte Zweck der Gemüths- und Charakterbildung durch heilige Geschichte angedeutet. Aber er erfüllt so sich vorwiegend nur nach Seite der moralischen Anwendung und jedenfalls in der Vereinzelung besonders ausgebeuteter Exempel. Die allgemeine und allmähliche Wirkung, welche das Anschauen einer heiligen Welt haben soll, wurde besser von Männern wie Fenelon (S. 111) und vollständig erst bei der geläuterten Praxis der Neuzeit ins Auge gefaßt. Die preußischen Regulative bezeichnen ihn kurz dahin: „daß ein Christenkind die biblische Geschichte an und in sich erleben soll“; und könnte man dies eine Ueberspannung der Schulleistung als solcher nennen, so erklären sie den Zweck näher als „gläubige Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung indem sie aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten, göttlichen und religiösen Dingen kennen lernen“ (Stiehl, die drei preuß. Regulative 6. Aufl. Berlin 1855 S. 66 f.).

Im 17. u. 18. Jahrhunderte herrschte überwiegend das stoffliche Interesse. Wie auf Lesen des Textes, so legte man es namentlich auf Wissen der Thatsachen an. Daher kam es, daß bald die Auswahl der Hübnerschen Historien ungenügend erschien und durch eine ebenso starke anderweite ergänzt wurde (S. 97). Daher die große Werthlegung auf die Realien, und die zahllosen, z. Th. gelehrten Erläuterungsschriften, von denen §. 33 nur einzelne namhaft gemacht sind. Hier genüge ein charakteristisches Beispiel für die Vielseitigkeit, mit welcher das rein stoffliche Interesse verfolgt und unmittelbar mit dem biblischen Geschichtsunterrichte verknüpft wurde. In Nürnberg erschien 1711 ein „biblisches Historien- und Namenbüchlein“, worin 175 biblische Geschichten je ganz kurz nur nach ihrem Inhalte angedeutet sind, dabei aber die einschlagenden Namen erklärt werden; bei der Schöpfung: die Namen „Gott“ = „gut“, „El“ „der Erste (?), der Starke“, „Jehova: der wesentliche, ewige Herr“ u. s. w. So nachher durch alle Geschichten: „Paulus: klein“, „Lydia — Geburt(!)“. Den Schluß bildet eine „Anweisung“, wie die einzelnen Geschichten und Lehren bei jeder Stelle des Katechismus Anwendung finden können.

Endlich führte die Art, wie man den Stoff als Unterrichtsmittel benutzte, zur Entstellung des Zweckes. Indem man die bibl. Geschichte in den gelehrten Schulen

als Stoff für die lateinische oder gar französische Sprachlehre in Zergliederung der Construction oder als Vorlagen zu schriftlichen Exercitien verwandte, wurde was Selbstzweck sein sollte zum untergeordneten Lehrmittel. Nur um gelegentliche Aneignung des stofflichen Wissens konnte es sich dann noch handeln. Aehnliche Verwendung begegnet vereinzelt in der Volksschule. Eine Kirchenordnung für Bremen-Verden von 1752, die ihr besonderes Interesse hat durch ein erstes selbständiges Urtheil über den Werth der Hübnerschen biblischen Geschichte, läßt u. A. die einzelnen Historien als Vorschriften bei Schreibeübungen verwenden (Vormbaum III, 479 f.).

Der Exempelbrauch war zugleich die erste Form, in der man biblische Geschichte mit Katechismuslehre zusammenschloß, und ein wichtiger Theil dieser Aufgabe ist zweifellos damit bezeichnet (s. u.). Daß aber aller Christenthumsunterricht eine historische Basis fordere, sofern Heilsthaten und geschichtliche Thatsachen der wesentliche Gegenstand alles Christenglaubens sind, das wurde, obgleich es Gemeingut christlicher und obenan reformatorischer Glaubenserkenntniß war, doch erst allmählich und vereinzelt im 18. Jahrhunderte, vollständig erst in der Neuzeit als Princip für den biblisch historischen Unterricht und seine Stelle geltend gemacht. Es verdient der ausdrücklichen Erwähnung, daß unter den Schulordnungen die Sächsische von 1773 es zuerst als Princip ausspricht, daß der Katechismusunterricht erst auf der Basis des biblischen Geschichtsunterrichtes einzutreten habe (a. a. O. III, 664). Geübt wurde dasselbe Princip unausgesprochen von vielen vorher; aber ein großer Theil der älteren Schulordnungen ordnet auch umgekehrt, oder läßt wenigstens einen einleitenden katechetischen Unterricht vorangehen. Heut zu Tage gibt es nur wenige noch, die eine Grundlegung begrifflicher Art vor dem Beginne des biblischen Geschichtsunterrichtes befürworten, theils in der Form eines vorgängigen und begleitenden Anschauungsunterrichtes, theils um allgemeine religiöse Begriffsvoraussetzungen zu vermitteln. Vgl. über die erstere Art, besonders durch Krauß und Schwenke vertreten, den Art. von Schurig b. Schmid Encyklopädie I, 644. Wiedemann (Bürgerschullehrer in Dresden) hat in seiner viel Treffliches enthaltenden Schrift: Der Lehrer der Kleinen (Neu-Ruppin 1869) diesen Grundsatz ausgeführt. In den zwei ersten Schuljahren soll durch geeignete moralische Erzählungen „das Anschauungsvermögen, Urtheil und überhaupt die geistige Kraft der Kleinen" geübt werden. Seine biblische Geschichtsdarstellung selbst (Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle." 4. A.) ist sehr frei gehalten. — Den letzteren Gesichtspunkt vertritt z. B. Dittes über Religion und religiöse Menschenbildung (Plauen 1855) in der Einleitung, vgl. die im Anschlusse daran entwickelten Grundsätze des Gothaer Seminarinsp. Kehr (Praxis der Volksschule 2. A. 1868 S. 80 f.).[1]

---

1) Während in der Leipziger Uebungsschule von Thuisko Ziller den Kleinen relig. moral. Vorbegriffe durch Mährchen von Ostern bis Advent vermittelt werden (vgl. Ziller's Grundlegung zum erziehenden Unterricht 1865), woran sich Geschichten aus dem Leben Jesu reihen, sucht Kehr durch moralische Erzählungen die Kinder „geschickt" zu machen, die biblischen Geschichten zu fassen. Ein halbes Jahr lang dauert diese Vorbereitung. So verfuhr schon, wie oben bemerkt, Denzel. Vgl. Schütze, Schulkunde S. 262 ff. Das ist aber Alles nichts gegen den monströsen Unterrichtsgang, von dem Largiadèr, Seminardirector in Chur, in seiner Volksschulkunde (1869) S. 81 ff. Nachricht gibt. Da wird drei Jahre lang mit moralischen

Immer herrscht aber noch bei diesem Standpunkte die Idee des moralischen Exempels vor. Die biblische Geschichte kommt nicht eigentlich als solche, und — wenn auch in Einzelerzählung gehalten — im Selbstrechte ihres Zusammenhanges zur Erscheinung; sondern die Einzelerzählung dient zum Belege für moralische Einzellehren; wie denn von keinem der Genannten die Gleichstellung der moralischen Erzählung mit der biblischen oder der letzteren Vorbereitung durch jene (Kehr S. 79) verschmäht wird.

Statt dessen fordern wir nach obigem Principe, daß, im Unterschiede von aller anderen Uebung geistigen Anschauungsunterrichtes durch Fabel oder moralische Erzählung, die biblische Geschichte die Stelle selbständiger Vertretung des Religionsunterrichtes als solchen einnimmt, auf ersterer Stufe denselben ganz und ausschließlich ersetzend, während später dieser als Katechismusunterricht zugleich neben dem fortgesetzten historischen Unterrichte eintritt.

Andererseits ist freilich auch das selbständige Recht des historischen Religionsunterrichtes dahin überspannt worden, daß man entweder diese als die ausschließliche Form proclamierte oder doch die enge Beziehung derselben zum nachfolgenden Katechismusunterrichte lösen wollte. Der erste Standpunkt durfte noch vor Kurzem für überwunden gelten.

Wenn solche wie Ewald (ob. S. 115) forderten, daß der Religionsunterricht überhaupt nur historische Haltung und der rechte Katechismus daher die Form einer Zusammenfassung der biblischen Geschichte tragen müsse, so erräth sich leicht, welches Interesse dabei leitetete. Fast fühlt man sich an Schleiermacher'sche Sätze dadurch erinnert. Ewalds Schriften dienten auch ausdrücklich dem Interesse, die confessionelle Lehrausbildung gegen die gemeinsame historische Basis zu Gunsten kirchlicher Unionsgedanken zurückzustellen.

Anders tritt es uns in neuester Zeit entgegen. Schürer, Witt, Nissen u. A., verfolgen hauptsächlich methodische Interessen, wenn sie sich dagegen aussprechen (vgl. Witt, Vorrede III.), daß man der biblischen Geschichte nur die untere Classe einräume „um sie zur Dienerin des Katechismusunterrichtes in den oberen Classen heranzubilden". Das kann freilich einseitig geschehen. Aber ebenso einseitig ist es zu glauben, daß durch den historischen Unterricht der nachfolgende katechetische im specifischen Sinne oder die dialektische Aneignung ganz unnöthig gemacht werden könne. Das behauptet Witt. „Wenn das Kind" sagt er, „nicht durch die biblische Geschichte soweit geführt ist, daß es Luthers kleinen Katechismus auch ohne umständliche Katechisationen versteht, sondern den christlichen Lehrstoff aus diesen erst kennen lernen soll, so ist solcher Katechismusunterricht, wie gut er auch immer ertheilt werden mag, kein naturgemäßer". „Anschaulich, methodisch" wenigstens, sei das nicht. Aber dann verfällt man entweder der Einseitigkeit, Alles nur durch Anschauung leisten zu wollen, und etwa in oben besprochenen mechanischen Stufengängen allen anderen Unterricht mit einzufassen (S. 53), oder man muß die Eigenthümlichkeit des historischen Unterrichtes gerade kränken, indem an der Geschichte selbst der dogmatische Lehrgehalt so stark markiert wird, daß die eigentliche Heilslehre dadurch für ersetzt gelten könnte. Widrigenfalls würde offenbar der selbst-

---

Erzählungen Grund gelegt, bis die Kinder im vierten Jahre zum Alten Testamente kommen. Vgl. Holtsch, Studien über den biblischen Geschichtsunterricht. Breslau 1870 S. 26.

thätigen Combination mehr zugemuthet als in der Volksschule für berechtigt gelten kann. Wahrhaft naturgemäß ists doch vielmehr, wenn auf Anschauungswege und durch positiv Gegebenes Grund gelegt wird, um dann mit Hilfe der dialektischen Bewegung das objectiv Aufgenommene in subjectiv angeeignetes und begrifflich erkenntnißmäßiges Verständniß umzusetzen. Anders würde das praktische Resultat mit dem von Ewald angestrebten gewiß nahe zusammentreffen; es würden anstatt bestimmt ausgeprägter Lehr- und Glaubenserkenntnisse nur allgemeine religiöse Anschauungen und ein ganz unbestimmt begrenzter Umfang des Heilsnothwendigen in Erkenntniß und Praxis erzielt werden. Dieselben Bedenken sprechen gegen die neuerdings in Württemberg adoptierte Praxis, dem biblischen Unterrichte, überwiegend in Form der Einleitung und Inhaltskenntniß der Bibel, den vorherrschenden Umfang einzuräumen, den sonst der Katechismusunterricht einnahm.

Die entscheidende Frage dabei ist freilich, ob der Katechismus selbst in der That nichts Anderes als eine Summa des auf der Heilsgeschichte beruhenden und aus ihr zusammengefaßten Heilsnothwendigen ist, wie es Luthers Hauptstücke in ihrer genetischen Reihenfolge enthalten: „Moses, Christus, der Geist" (II, 1. S. 278 ff.). Steht dies fest, so müssen alle Bedenken gegen diesen Abschluß mit dem Katechismus für nichtig gelten. Und der Gedanke des Zusammenhanges beider Gebiete hat in neuester Zeit in Lehrbüchern, wie Buchruckers: „Wie ist die Gemeinschaft Gottes mit dem Menschen zu Stande gekommen" (bibl. Geschichte) und: „Worin besteht die Gemeinschaft Gottes mit dem Menschen" (Katechismus), den treffendsten Parallelausdruck gewonnen. Damit ist Dörpfelds Wunsch — und auf diesen Vorgänger stützt sich Witte besonders — schon wesentlich erfüllt, daß die genetische Methode, die v. Hofmanns theologischer Lehrdarstellung charakteristisch ist, durch einen seiner Schüler dem Religionsunterrichte der Volksschule dienstbar gemacht werde. (Zweites Wort über Zweck und Gebrauch des Enchiridions bibl. Geschichten. Gütersloh 1867 S. 59.)

Weiter aber handelt es sich bei der Auslegung und Aneignung des Katechismus nur darum, daß diese Parallele mit der biblischen Geschichte und andererseits die Einfachheit des Textes in der Katechismussumme nicht durch anderweite dogmatische Zuthat verschüttet resp. verdunkelt werde. Das specifisch katechetische Aneignungsverfahren behält jedenfalls neben dem erzählenden Vortrage sein ganz selbständiges Recht (s. u.).

---

§. XXXVI.

Nur in der Form der Auswahl ist demnach die biblische Historie überhaupt zu lehren. Dieser klare und allgemein anerkannte Grundsatz enthält das Privilegium für das biblische Historienbuch als selbständiges Lehrmittel neben der heiligen Schrift. Hat es an sich ernste Bedenken, die Bibel als eigentliches Lehrmittel der Schule und in diesem Sinne als Lehrbuch nach allgemeiner älterer Praxis zu behandeln, so werden diese Bedenken in Rücksicht auf den historischen Theil der biblischen Schriften verstärkt, sobald einmal eine durch die Zwecke der christlichen Schule und des Katechumenates bedingte Auswahl als nothwendig er-

kannt ist. Von den einzelnen, an sich sittlich anstößige Vorgänge berührenden, Historien ist dabei noch ganz abzusehen; denn die Rücksicht darauf würde auch als Abhaltungsgrund gelten müssen, Erzählungen aus Joseph's und David's Geschichte, die nicht entbehrt werden können, in das biblische Historienbuch in wenigstens allgemein textgetreuer Darstellung aufzunehmen. Ja, es würde daraus folgen, daß man den Kindern die Bibel überhaupt nicht selbst in die Hände geben dürfte, eine Folgerung, die mit jenen Ausgangssätzen von dem selbständigen Rechte des biblischen Historienbuches in keiner Weise verwechselt werden darf.

Andererseits kann man Historienbuch und Bibel nicht so nebeneinanderstellen, daß die letztere **auch** für den historischen Unterricht, aber nur auf **höherer** Stufe einzutreten habe. Dann wäre der doch anerkannte Grundsatz der nothwendigen Auswahl nur bis zur Hälfte durchgeführt. Denn wenn es sich darum handelt, Abschnitte der biblischen Geschichte als für die höheren Classen vorbehalten auszuzeichnen, so kann dies natürlich ebensogut im biblischen Historienbuche und jedenfalls hier übersichtlicher und einfacher geschehen. Nur darum früge es sich, ob ganze Partieen der biblischen Historie wie namentlich das Leben des Herren in den Evangelien und der Apostelgeschichte, sowie Abschnitte aus dem alten Testamente im Interesse des Religionsunterrichtes überhaupt mit der Oberclasse nicht besser im Zusammenhange in der Bibel selbst zu lesen seien.[1]

Endlich könnte zu einer Verbindung beider auch die Ansicht führen, daß der im biblischen Historienbuche etwa in freierer Form gegebene Geschichtsbericht durch Lectüre der Schrift selbst zu geeigneter Zeit an dem biblischen Texte und seiner rein bewahrten Einfalt und Objectivität gemessen, resp. corrigiert werde. Aber dabei setzt man Textformen für das biblische Historienbuch voraus, deren Recht jedenfalls erst zu untersuchen und aus den obigen Prämissen für sich schwerlich abzuleiten ist.

Bibellesen bleibt, wie ausführlicher noch zu besprechen ist, eine integrierende Schulaufgabe. Ausgeschlossen will zunächst nur sein, daß es als reines Uebungslesen und somit die Bibel als Lehrmittel für den Leseunterricht schlechthin verwendet werde. Darüber herrscht soweit Einstimmigkeit in der Gegenwart, als alles Bibellesen ausgeschlossen wird, bis vollständige Fertigkeit im Lesen erzielt ist. Und

1) **Holtsch**, Studien über den biblischen Geschichtsunterricht 1872 S. 183 findet darin einen Widerspruch mit der obigen Behauptung des biblischen Historienbuches als selbständigen Lehrmittels. Principiell hat er selbst freilich vorher dem Grundsatze alle Gerechtigkeit widerfahren lassen, und will nur dieses Lehrmittel auf die Mittelstufe eingeschränkt sehen. Dann scheint mir aller sichere Gewinn des früheren historischen Unterrichtes selbst gefährdet. Das Bibellesen kann und muß in der Oberclasse der Erweiterung, namentlich aber dem Einheitseindrucke heiliger Geschichtsdarstellung dienen; aber den festen Kern, um den sich Alles gruppiert, sollte auch auf der Oberstufe das Historienbuch selbst bilden.

seine Lesefibel hatte neben der Bibel ja auch schon das 16. Jahrhundert. Dagegen wird von Wenigen die Frage dahin scharf genug präcisiert, daß Bibellesen eben Religionsstunde und nicht Lesestunde ist. Vgl. die trefflichen Bemerkungen bei Wachler, Katechetik S. 146. Alles Uebrige gehört unter den Bibelunterricht im weiteren Sinne (s. u.).

Andererseits soll die Bibel nicht als Lesebuch für die historischen Abschnitte im Allgemeinen verwendet werden; einfach weil das Gesetz der Auswahl für diese besteht, und somit eine Verwirrung des Urtheiles bei den Kindern, wie bei dem Lehrer, eine Unsicherheit über den Umfang, in welchem er Kenntniß der heiligen Geschichte anzustreben, resp. vorauszusetzen habe, entstehen würde. Auch dürfte gerade dadurch eine Neugierde nach den im Lehrbuche vorenthaltenen Stücken bei den Kindern angeregt werden, durch welche die Bekanntschaft mit einzelnen im § charakterisierten Historien erst eigentlich Gefahr bringend werden könnte.

Für diesen Theil unserer Grundsätze stehen nur wenig Auctoritäten ein. Entschieden spricht sich Otto Schulz in seinen pädagog. Abhh. II, 124 dafür aus. Ebendarauf zielen Ge. Thudichum's Arbeiten ab: „Biblische Geschichten". Büdingen 1847 vgl. „Kurzer Inbegriff der bibl. christl. Wahrheiten". (Ein Anhang zu der biblischen Geschichte für Schule und Haus. Nebst einer Anweisung zu stufenmäßigem Lesen der biblischen Abschnitte) Büdingen 1852. Bedenklich freilich ist die Zustimmung solcher, die überhaupt einem Bibelauszuge das Wort reden,[1] obgleich unter ihnen auch Männer wie W. Stern sich finden. Davon aber ist hier gar nicht die Rede.

Wie wenig insbesondere die sogenannten anstößigen Abschnitte der heiligen Schrift dazu bestimmen dürften, beweist unsere obige Forderung, daß so unentbehrliche Erzählungen wie Josephs Versuchung und Bewährung und Davids Fall dem biblischen Historienbuche selbst einverleibt werden müssen. Die Form ist unten noch zu besprechen. Aber warum sollen andere dergleichen Erzählungen wie z. B. Loths Blutschande — welche die Schrift selbst nur im Zusammenhange mit den daraus entsprossenen Völkerstämmen erzählt — überhaupt mit Kindern gelesen werden, da sie weder der Erbauung dienen, noch mit der Heilsgeschichte in engerem Zusammenhange stehen? Das Maß, das Raumer beobachtet (III, 31) — er schlägt vor 1 Mos. 19, 30—38; Cap. 34. Cap. 38, 2 Sam. 13 wegzulassen — wird allen recht sein, und gilt für das Bibellesen wie für das biblische Historienbuch. Zeugt doch auch der ehrwürdige Mann eher für die obige Praxis, wenn er sagt (S. 30): „Am besten ist es hierbei Büchern zu folgen, deren Verfasser bei der größten Pietät gegen die Bibel, einen so viel möglich wörtlichen Auszug aus derselben für Anfänger geben." Zahn's biblische Geschichten empfiehlt er als solchen. Palmer's eigene Bedenken erscheinen mir kräftiger, als die Aushilfe, die er vorschlägt (S. 173 f.)

Auch ist ja nicht von einer ausnahmslosen Durchführung die Rede. Wenn, wie wir sehen werden, der Zweck des Bibellesens insbesondere die genauere Kenntniß des Neuen Testamentes und die unmittelbarste Erbauung aus ihm fordert, so wäre es widersinnig die Evangelien und die Apostelgeschichte nicht zu lesen. Enthalten doch

1) Zu einer solchen „Schulbibel" hat auch derselbe Ge. Thudichum unter dem Beirathe Zittels, Holtzmanns u. A. 1870 seine oben angeführten biblischen Geschichten umgearbeitet. (2 Theile, Heidelberg 1870).

auch die ersteren nur sehr theilweis Geschichte, wie sie die Kinder aus dem biblischen Historienbuche kennen. Das letztere könnte eben darum mit neutestamentlichen Historien verhältnißmäßiger sparsamer ausgestattet werden, als mit alttestamentlichen. Für den geschichtlichen Inhalt des A. T.'s soll wesentlich das Historienbuch Ersatz sein. Dann entgeht man der Collision, beim Bibellesen das überschlagen zu müssen, was bei den Kindern die Neugierde reizen könnte. Aber auch dies ist nicht so gemeint, daß nicht beim Bibellesen auch aus dem A. T. Partieen berücksichtigt werden könnten, die einen Zusammenhang für sich haben, in dem nichts, oder doch nicht aus solcher Rücksicht überschlagen zu werden braucht, und die für Erbauung wie für die Heilsgeschichte gerade in ihrem biblischen Zusammenhange besondere Bedeutung haben. — Um Anerkennung und Recht des Grundsatzes im Allgemeinen handelt es sich; vor Allem um das selbständige Recht und die Nothwendigkeit der in einem Historienbuche fixierten Auswahl. Entscheidend ist dafür das erfahrungsmäßige Urtheil Zahn's, daß er überall genügende Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte vermißt habe, wo man statt eines Auszuges den Kindern sogleich die ganze Bibel in die Hände gegeben (Schulz a. a. O. S. 124). Wie dabei der Text des Historienbuches zum biblischen Texte sich zu verhalten habe, ergibt sich sofort aus §. 37.

§. XXXVII.

Das biblische Historienbuch hat eine Textgeschichte (32. 33.), die in sich selbst ein lautredendes Zeugniß für die normale Textform ist. Bibelsprache in möglichst treuer Wiedergabe war der Anfang und ist das Ende des Processes; wenigstens läßt sich letzteres nach dem überwiegenden Maße der Zeitstimmen und der Zeitpraxis sagen. Die Umsetzung des Bibeltextes in ein freies umschreibendes Referat, sei es im Interesse der Kürzung oder der ausführenden Schilderung, bildete wie wir sahen nur ein Uebergangsmoment, das sich im Rationalismus wesentlich ausgelebt hat. Wiefern dasselbe als Entwicklungsfactor für den Durchbruch der erzählenden Vortragsform gedient hat, wurde geschichtlich aufgewiesen (§. 33), und ist principiell noch näher zu würdigen. Aber die Vortragsform ist zu unterscheiden von der Textform.

Soll das biblische Historienbuch die Bibel selbst — nur als Auswahl ihres gesammten historischen Inhaltes — repräsentieren und nach diesem Inhaltstheile wesentlich ersetzen, so ist die nächstberechtigte Forderung, daß die Einzelerzählung im Historienbuche so viel nur möglich den Wortausdruck der heiligen Schrift beibehalte. Dann hat das Kind mittelbar die Bibel zum Lesebuche, wenn es sein biblisches Historienbuch liest.[1] Abgesehen von dem Rechte der Consequenz, spricht dafür der un-

1) Als erfreulichen Beleg für die Anerkenntniß des obigen Grundsatzes vgl. man u. A. Ed. Sperber, die biblische Geschichte, 2. Aufl. Eisleben 1872, Vorrede S. VII. Der Verfasser ist Seminardirector in Eisleben.

nachahmlich plastische, einfache und lebensvolle, heilige und herzansprechende Erzählungston der heiligen Schrift; — wobei für uns Luthers Uebersetzung als allein adäquater Sprachausdruck gilt. Der Versuch diesen biblischen Erzählungston zu verwischen, wäre selbst schon ein Anfang davon, die heilige in gewöhnliche Geschichte umzusetzen, und hieße an der Jugend einen schwer verschuldenden Raub begehen. Wer auch wäre im Stande und ists bisher gewesen, die Ersatzform zu finden, die dem Gemeinbedürfnisse so wie das Original des biblischen Textes entspräche! Es ist endlich der geläutert historische, objective Sinn der Zeit, der unabhängig vom gläubig biblischen Standpunkte es als einen Act historischer Treue fordert, die biblische Geschichte nicht der Unmittelbarkeit ihres originalen Gewandes zu entkleiden.

Das Lehrbuch repräsentiert dann selbst die heilig ideale Form der Erzählung, zu welcher der frei ausführende Vortrag immer wieder zurückkehrt, wie er, wo das Lesen der Erzählung die Voraussetzung bildet, davon ausgegangen ist (s. u.).

Dabei versteht sich aus dem Begriffe der Auswahl von selbst, daß Eingänge und Uebergänge, insbesondere soweit berechtigt die nöthige Kürzung, selbständige Aufgaben für eine weise redigierende Hand stellen, in welche die wenigen vorsichtigen Veränderungen mit eingeschlossen erachtet werden dürfen, die dadurch gefordert sind, daß Erzählungen, die an sich für die Gemeinde der Reifen und für ein anderes Zeitalter geschrieben waren, für den Jugendunterricht unserer Tage brauchbar gemacht werden sollen.

Die Möglichkeit endlich Stufenunterschiede für den Gebrauch einzelner Erzählungen anzumerken (§. 36), führt zugleich auf das erlaubte weitere Auskunftsmittel, eine Reihe von Historien nach ihrer Stelle im Ganzen nur anzudeuten, und für den Inhalt auf die betreffenden Schriftstellen selbst zu verweisen. Daran würde dann das Lesen historischer Schriftabschnitte aus der Bibel selbst, soweit dies statthaft erschien (§. 36), anknüpfen.

Die fast allgemeine Rückkehr zum unmittelbar biblischen Ausdrucke in den Lehrbüchern der biblischen Geschichte ist eine Thatsache. Und so gewiß man obenan darin eine Frucht der Rückkehr zum positiven Christenthume erkennen muß, so verräth es mindestens zugleich in welchem Umfange der Sinn für das Originale und historisch Positive wieder zur Herrschaft gekommen ist. Wenn Lehrbücher wie das von Adler (Leipzig, 1803 ff.) sich als Bearbeitung von Hübner's biblischen Geschichten einführten, die von Schriftwort und -Geist, und damit von des alten Hübner's Erzählungsweise, in allem das Gegentheil boten, so war die Wiederherstellung Hübner's in seiner Urgestalt an sich schon als ein Act der unserem Zeitalter eigenen historischen Kritik und Treue zu verstehen.

Es genügt daran zu erinnern wie von Adler der Sündenfall erzählt wird. „Es muß allerdings jedem Menschen daran gelegen sein", heißt die Einleitung: „zu erfahren worin eigentlich das Verbrechen bestanden habe, durch welches Adam und Eva sich nicht nur um ihre glückliche Unschuld und Zufriedenheit gebracht, sondern auch eine gewisse Trägheit zum Guten und Geneigtheit zum Bösen ihren Nachkommen eingepflanzt haben" .... „Eine Schlange, wie uns Moses berichtet, ließ sich die Früchte vom vorbenannten Baume äußerst wohl schmecken und Eva's Lüsternheit, die von ungefähr das wahrnahm, wurde dadurch noch mehr geweckt." — Vorher ist nämlich gesagt, daß „das Wohlleben" im Paradiese gewiß nicht wenig dazu beigetragen, Lüsternheit bei Eva zu nähren, wozu die Unbekanntschaft mit „der Schädlichkeit mancher Gewächse" gekommen. Bei Eva nun „siegte die Sinnlichkeit über die Vernunft", sie aß von der Frucht und „das zerstörende Gift durchdrang bald alle ihre Glieder".

Dazu kommt die Frage des Geschmackes. Von Abrahams Schmerz um Sara's Tod z. B. erzählt die Schrift in edlem Maße und ergreifender Einfalt: „Da kam Abraham, daß er sie beklagete und weinete; darnach stand er auf von seiner Leiche" (1 Mose 23, 2). Wenn das von Küster, dessen Bearbeitung der Hübner'schen Historien (Berlin 1818 ff.) immerhin um ein bedeutendes höher steht, als die von Adler, dahin ausgeführt wird: „Als nun Abraham zu der Leiche seiner geliebten Sara gekommen war, saß er eine Zeit lang neben ihr auf der Erde, dann aber stand er wieder auf" u. s. w., so entscheidet einfach der gesündere Sinn für das Gefühlswahre und Geschmackvolle gegen solche Verwässerung des bibl. Originales. Und wir könnten mit viel grelleren Beispielen aufwarten.

Komischer noch nimmt sich der Protest gegen den bibl. Ausdruck aus, der im Namen des sonst gefährdeten gut deutschen Sprachausdruckes der Kinder auftritt. Bekanntlich las Göthe Luthers Bibelübersetzung der Sprachbildung wegen. Herr Kirchenrath Stephani aber, dessen Grundsätze über biblische Geschichte unten noch näher zu besprechen sind, erklärt: „Schon wegen der Sprachbildung unserer Jugend" seien wörtliche Auszüge unzuläßig. „Unsere kirchliche Uebersetzung ist durchaus hebräischartig, und an eine hebräischartige deutsche Sprache darf unsere Jugend gerade zu dieser Zeit durchaus nicht gewöhnt werden, wo der reine Geist der Muttersprache in ihr erzeugt werden soll" . . . „Nur bei dem Auszuge aus der Geschichte Ruths hat man der Jugend eine Probe der unvollkommeneren Sprachform eines noch im Kindes-Alter stehenden Volkes geben wollen." — Und was war der Geist der Stephani'schen Sprache? Potiphars Weib „verlangte einst von Joseph mit allem Aufwande von Schmeicheleien, daß er sich zu ihr ins Bette legen sollte." [1] — „Ein Landmann ließ sein Feld mit dem besten Weizen bestellen. Aber ein böser Mensch streute aus Bosheit Trespe darunter." — „Der Gutsbesitzer" sagte dann: „Eins mag mit dem andern fortwachsen . . Alsdann will ich schon den Weizen von der Trespe absondern. Jenen schütte ich in meine Getreidekammern"... So wird bei Stephani das Gras in den „Backofen" geworfen. Die Gründe aber, die ihn eigentlich bestimmen, den „hebräischartigen Bibelausdruck" zu meiden, erkennt

1) Das erinnert an Dinter's Freude über „die Feinheit" eines seiner „herrlichen Kinder" (Mädchen der Dresdener Schule), das denselben Passus so wiedererzählte: „die Frau Gemahlin des Potiphar verlangte von Joseph, er solle ihr ein Küßchen geben." Selbstbiographie S. 220.

man am besten aus der Art wie er die Versuchungsgeschichte Christi erzählt: Als sich „der Hunger stärker in ihm regte, da kam er auf den Gedanken, einen Beweis von der Gottheit zu fordern" . . . „Aber er unterdrückte die Stimme des Versuchers in sich". Zuletzt — nachdem Jesus sich inzwischen nach Jerusalem und auf einen hohen Berg begeben hatte — zuletzt „rief er aus: weg niedriger Gedanke!"

Als Menken seiner Zeit den leider unausgeführt gebliebenen Plan faßte, selbst ein Lehrbüchlein der biblischen Geschichte für die Jugend zu verfassen, äußert er sich darüber dahin (Gildemeister a. a. O. S. 133): Es sollte statt Hübner's „unnützen Fragen, nützlichen Lehren und lateinischen Versen viel Wesentliches enthalten", wenn auch „so kurz, so einfältig als möglich". Auch Luthers Sprache wollte er beibehalten soweit es ginge. „Eine solche Arbeit . . den Kleinen und Armen zum Dienste mit Liebe zu Jesu Christo und lauterem Herzen geschrieben, dürfte von Ihm vielleicht gewissermaßen eben so gütig recensirt werden, als das gute Werk jener Maria im Hause Simons des Aussätzigen, das nach einer Recension im Geiste dieser Welt ein Unrath war." Das war gegenüber von Stephani'scher Zeitrecension eine Weissagung von der Zukunft besserer Zeiten.

Es handelt sich ja in letzter Instanz um viel mehr als um die Form. Wo aber wäre dann die Grenze, die dagegen sicherte, daß mit der Aenderung des Ausdruckes der Gedanke und Lehrgehalt nicht selbst wesentliche Beschädigung erlitte. Darin verräth sich das tiefere Interesse, das seiner Zeit der Rationalismus und vereinzelt auch jetzt, wie die Bestrebungen in der Rheinpfalz und anderwärts zeigen, der Unglaube eines abfälligen Protestantismus bei der Forderung verfolgt, daß die biblische Erzählung nur in dem Gewande einer „zeitgemäßen" Umschreibung auftreten dürfe. Die letzten Consequenzen enthüllen sich, wenn man die neueren Kämpfe in den niederländischen Schulen für und gegen das Recht der biblischen Geschichte in der Schule verfolgt (vgl. Schwarz, die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte, Berlin 1868). Als Recht an sich auch dort noch der Schule zugesprochen, gilt doch als Maßstab für Inhalt und Weise des historischen Unterrichtes vor Christenkindern, das Gefühl und Urtheil der die Schule zugleich besuchenden Judenkinder. Da diese wol auch von einem „Jesus" wissen, — (dem sie aber von ihren Eltern fluchen lernen!) — dagegen die Bezeichnung „Christus" als Name schon ihr Gefühl verletzen würde, so darf wol von „Jesus" aber nicht von „Christus" die Rede sein in der Niederländischen Schule!

Es handelt sich um ein „Entweder — oder". Will man biblische Geschichten als Unterrichtszweig, so muß man sie als biblische nach Inhalt und Form wollen. Und noch darf man — Gott lob! — sagen, daß neben der allgemeinen Rückkehr zum Bibeltexte jene Erscheinungen vereinzelte in unserer Zeit sind.[1]

---

1) Als ein charakteristisches Symptom des beginnenden Umschlages in den neuesten Tagen finde Bernh. Bähring (die biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Religionsgeschichte. Leipzig, B. Brockhaus, 2. Abth. 1870) hier Erwähnung. Der Verfasser bezeichnet den Standpunkt Bunsens als den der rechten Mitte und will im Gewande unserer Zeitbildung den Bibelinhalt dem Hause als Geschichte vermitteln, um „in dem kritischen Meinungskampfe, dem sich kein Gebildeter ganz wird entziehen können, Liebe und Ehrfurcht gegen dies heilige Buch zu bewahren". Obschon für „die reifere Jugend" berechnet, ist es zum Glück so hoch gehalten, daß es selbst auf Gymnasien nicht Anwendung erleidet. — Andere, wie der

Zur Uebersicht des Umfanges diene das folgende, absolute Vollständigkeit nicht ansprechende, Literaturverzeichniß. Fast ausnahmslos wird, mehr zusammenfassend oder ausführlich, von den Nachbenannten der Schrifttext wiederzugeben gesucht. Schon die Morgenbesser'schen (s. ob.) und Rauschenbusch'schen (1. Aufl. 1806) Handbücher, so viel sie auch noch zu wünschen übrig ließen, verdanken ihre Verbreitung in je 40 Aufl. bis auf die Gegenwart ihrem Streben nach möglichst treuer biblischer Darstellung. Dasselbe gilt von F. Kohlrausch, „die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift" Halle s. 1811. In Erlangen erschien 1818 eine biblische Geschichte von J. G. G., in der sich der Verfasser „bemüht so viel als möglich die Ausdrücke der Bibel beizubehalten"; denn „Urkunden dürfen nicht verändert werden"; und „die Bibelsprache ist ganz für Kinder passend". Viel bestimmter noch trat dieser Geist in den von Basler Geistlichen bearbeiteten „biblischen Geschichten" (1827. 2. A.) hervor, bis durch des alten Leipziger Pädagogen Dav. Jonath. Lindner Hand dem alten Hübner selbst eine würdige Auferstehung bereitet wurde. Das J. 1830 kann überhaupt als Eröffnungsjahr der neuen Epoche gelten; denn mit dem erneuerten alten tritt zugleich der neue Hübner unseres Jahrhunderts auf. Fr. L. Zahn ist für unsere Zeit geworden, was Hübner für die seine war. Die erste Bearbeitung seiner biblischen Geschichten erschien 1831. Neben ihm verdienen obenan die Calwer biblischen Geschichten (1873 die 221. A.) genannt zu werden.

Seitdem wird es bei Bearbeitern sehr verschiedenen Standpunktes und Maßes zur Titelempfehlung, die bibl. Geschichte „nach den Worten der Bibel" zu erzählen. Als Beispiele dienen: Scheede (Magdeburg 1836), Sparfeld (Altdorf 1836), Kell (Leipzig 1818). Und in der That ist es das allgemein vorherrschende Gesetz. Eine ungefähre Uebersicht gewähren die folgenden Namen und Jahrzahlen: Otto (Dresden 1837), Fiedler (Leipzig 1837), Schuknecht (Darmst. 1838), Steger (Schweinfurt 1839), Kromm (Darmst. 39), Günther (Glogau 40), Brasch (Schwerin 40), Blackert (Kassel 40), Scholz (Leipzig 41), Otto Schulz (Berlin 41); besonders: A. E. Preuß (Königsberg 47. 7. A. 1872 die 57. A.), Scheitlin (St. Gallen 48), Deichmann (Historien und Lehrstücke Kassel 49), Ohlert (Berlin 50), Bodemann (4. A. Gött. 51), Dümichen (Kirch. Gesch. des A. u. N. T.'s, Breslau 3. A. 53), Fürbringer (Berlin 54), Wiedenfeld (Barmen 54), Joh. Fr. Ranke (Bielef. 55), Buschbeck (Frkf. a/M. 55), Materne (Der erste Religionsunterricht Eisl. 55), Haag (Pforzh. 55), Deutsch (Breslau 56), Bischoff (Lpz. 56), und Misky (für Unterclassen) (Berlin 3. A. 70): Beide „nach den Preuß. Regulativen" bearbeitet. Freihofer (Tüb. 56), Lang (Dessau 57: 4. A. „verbessert und mit Bibelworten wiedergegeben".), Poppe (kleine Geschichten, Schönebeck 56), Heyne (Leipzig 58), Wendel (Breslau 58), Ludw. Wangemann (Eisl. 59), Stolzenburg (Breslau 60), Albrecht (Guben 60), Gossel (Botschaft d. Heils 5. A. Eisl. 61), Kolbe (erstes Religionsbuch 5. A. Breslau 61), Wangemann (bibl. Geschichte für die Elementarstufe 2. A. Eisl. 62), Lührs (Hannover 62), Schumacher (Elberf. 65), Schüler (Stuttg. 65), Brünnert (Ru-

---

Rector Heinr. Burgwardt, obgleich im allgemeinen positiv, finden wenigstens viel Unevangelisches und Ungehöriges in der bisherigen Auswahl biblischer Geschichten besonders des A. T.'s und bringen die Chronologie des Fortschrittes willkührlichen Anordnungen nach Inhalt und pädagogischer Rücksicht zum Opfer (bibl. Geschichten und Lehren . . . Th. I. Rostock 1871).

dolst. 66 2. A.), Theel (Berlin 66 2. A.), Buchrucker (Nürnberg 67 4. A.), Woik (Königsb. 67 19. A.), Kortenbeil (Hülfsbuch. Berlin 1868 2. A.) Josephson u. A. — Auch solche, die wie z. B. Seminardirector Schorn (Handbuch zur unterrichtl. Behandlung der biblischen Geschichte, Leipzig 1871), vielfach unabhängig vom Wortlaute der Schrift ihr Historienbuch gestalten, halten den Grundsatz fest: „nichts einfließen zu lassen, was den Gehalt der Bibelquelle trüben würde." Andere, die das erstere grundsätzlich thun, weil sie im Erzählen pragmatisch zu begründen suchen (s. u.), stehen wie Friedr. Michahelles (Darstellung der bibl. Geschichte. Nürnberg 1873) auf ganz bibelgläubigem Standpunkte. — Ja, selbst wo man wie Walter Hübke (bibl. Geschichte in 12 BB. Hamburg 1871) grundsätzlich nur das ästhetische Interesse betont, und bekennt es nur mit einer „wundererfüllten Sagengeschichte" zu thun zu haben, bewährt sich wenigstens der geläuterte Geschmack noch darin, daß der Verfasser durchaus — selbst wo er Profangeschichte einflicht — die Bibelsprache zu copieren sucht und in durchaus alterthümlichem Colorit erzählt.

Als Beispiel endlich, wie man im Historienbuche auf die Schrift selbst verweisende Ersatzmittel bieten kann, dient u. A. Jaspis' Hülfsbüchlein für den Unterricht in den biblischen Geschichten. Elberfeld 2. A. 1856. Stufenunterschiede berücksichtigt eine ganze Reihe der angegebenen Schriften (s. u.). — Von der Darstellungsweise der heiligen Schrift ist bei der Lehre vom Vortrage zu handeln.

---

§. XXXVIII.

Ehe die Frage von dem Maße der Auswahl erledigt werden kann, ist die andere über das Verhältniß der Erzählungen des Alten zu denen des Neuen Testamentes ins Auge zu fassen. Auch hier ist der Standpunkt als überwundener zu bezeichnen, nach welchem in der zweiten Hälfte des 18. und am Anfange des 19. Jahrhunderts mit einer gewissen Vorliebe „das Leben Jesu" allein behandelt, resp. in manchen Schulen allein gebraucht wurde. Die Absicht ist klar. Man wollte durch die Beschränkung auf diese als ausschließlich nothwendig bezeichnete Geschichtsgrundlage für die Lehre des Christenthumes den alttestamentlichen Lehrstoff überhaupt beseitigen oder doch möglichst in den Hintergrund drängen. Daran denkt heut zu Tage niemand mehr. Obenan aber gebührt reformierten Theologen wie Lavater, Heß, Menken u. A. das Verdienst, mit großem Nachdrucke auf die heils- und universalgeschichtliche Bedeutung der Israelitischen Volksentwicklung hingewiesen zu haben.

Dagegen ist die Rangordnung, vielmehr die Priorität in der angemessenen Unterrichtsfolge, auch unter den Auctoritäten der Gegenwart noch eine Streitfrage. Palmer (S. 128 ff.) entscheidet sich mit Berufung auf Zeller (Lehren der Erfahrg. II, 63) dafür, daß mit der Erzählung der neutestamentlichen Geschichten der Anfang zu machen sei; die Mehr-

zahl der Katecheten und Pädagogen dagegen ist einstimmig für die Grundlegung mit alttestamentlicher Geschichte.

Bei der Begründung der entgegenstehenden Ansicht wird zumeist außer Acht gelassen, daß die Schule von vornherein zu der Frage anders steht als das christliche Haus. Wenn Palmer betont, daß „bei der ins Auge fallenden Wirkung" zu beginnen sei, und das Kind „naturgemäß eher das Haus, das Wohnzimmer, den Hausflur kennen lerne, ehe man ihm das Kellergewölbe oder die Grundmauern zeigt", so gilt dies eben von der Welt, die das Kind im christlichen Hause unmittelbar umgibt. Wie im Christenhause das Bild des Gekreuzigten und die Feier des Weihnachtsfestes die hervortretenden Anhaltspunkte bilden, so versteht sich von selbst, daß die Mutter vom Jesuskinde zu erzählen anhebt, und der Heiland am Kreuze das Bild aller Bilder ist, das in der Kindesseele haftet. Ebenso macht das Kirchenjahr seine Wirkung auch in der Schule mit Recht dahin geltend, daß jedenfalls mit der ersten Adventszeit auch die ersten Erzählungen aus dem N. T. mit den alttestamentlichen sich abzulösen haben. Aber das entscheidet nicht über die Hauptfrage, womit im geordneten Schulgange und nach Maßgabe der in den verschiedenen Stoffen selbst belegenen pädagogischen Momenten der Anfang des biblischen Geschichtsunterrichtes zu machen sei. Ueberwiegende Gründe entscheiden hier für die Grundlegung mit alttestamentlicher Geschichte.

Daß der pragmatische Fortschritt der Geschichtsentwicklung selbst diese Grundlegung fordert, ist allerdings keine Instanz für die Volksschule; darin muß man Palmer beistimmen. Nur wenn andere Gründe durchschlagen, wird es den Werth der Entscheidung erhöhen, daß man bei dieser Ordnung des Ganges zugleich an der Hand des allmählichen Geschichtsfortschrittes von den Anfängen zum Ziele, von den Vorbildern und Verheißungen in immer wachsendem Lichte zur Erfüllung vorschreitet. Es ist die Parallele zu dem Gange des Katechismus vom Gesetze zum Evangelium. Unverkennbar liegt auch in diesem entwicklungsmäßigen Aufschreiten ein pädagogisches Moment. Nur daß es hier nicht aus dem theologisch dogmatischen Verhältnisse des alten zum neuen Testamente abzuleiten ist; sondern aus dem historisch grundlegenden Charakter selbst, welchen die alttestamentlichen Erzählungen im Vergleiche zu den neutestamentlichen haben.

Eines nämlich springt dabei sofort in die Augen, daß die neutestamentliche Geschichte von dogmatischem Gehalte viel inniger durchdrungen, überall viel unmittelbarer von Idee und Gedanken beherrscht ist, als die

alttestamentliche. Wenn Palmer fragt: „ob denn die Lebensgeschichte des Herren weniger Verwandtes mit der Kindheit habe, als die Geschichte der Patriarchen", so antworten wir unbedenklich: „ja, weniger." Und wenn er weiter fragt: „Zumal seine eigene Jugendgeschichte, ist sie nicht gerade im reinsten Sinne die Kindheitsgeschichte der Menschheit d. h. einer heiligen Menschheit": so verräth dieser Satz eben den Unterschied, der den Ausschlag gibt. Abgesehen davon, daß wir außer dem Tempelgange aus der „Jugendgeschichte" Christi eigentlich nichts zu erzählen haben, ists eben nicht die Menschheitsgeschichte in ihren Anfängen selbst, sondern im Lichte der höheren Idee. Die göttliche Größe der Person Christi, die Heilsbedeutung aller seiner Werke macht es unmöglich hier Geschichte nur als Geschichte zu erzählen; viel weniger aber noch, womit doch nach Palmer selbst Grund zu legen ist, „Geschichten" als Einzelgeschichten zu behandeln. Das ist nur bei wenig einzelnen Vorgängen möglich. Als Ganzes ist es die Geschichte der Erfüllung aller Heilssehnsucht, aller Hoffnungen des menschlichen Geschlechtes, die geschichtlich voraus zu begründen sind, wenn auch Anfangs, wie dasselbe vom Gesetzesunterrichte im Katechismus gilt, ohne ausgeführte und direct hervorgestellte Bezüge des Einen auf das Andere.

Mit diesem oberst bestimmenden Unterschiede hängt es zusammen, daß der alttestamentlichen Geschichte, obenan der Ur- und Patriarchengeschichte, ein überwiegend anschaulicher, sinnbildlicher Charakter einwohnt. Geschichte und Geschichten erscheinen hier in viel naiverer Ausführlichkeit und darstellender Schilderung, in rein antikem Gewande der Einfalt, dabei in viel größerer und anregender Mannichfaltigkeit wechselnder Scenen und Gestalten. Das Menschliche wird als rein Menschliches und doch stets unter der Weihe einer heiligen Welt dargestellt. Wenn die neutestamentliche Erzählung überwiegend dogmatisch ist, so empfiehlt sich die alttestamentliche als Ausgangspunkt schon durch ihre Verwandtschaft mit der rein moralischen Erzählung. Dabei umgibt das viel stärker hervortretende orientalische Colorit das Kind mit dem Zauber und Reize einer eigenthümlichen und neuen Welt. Man könnte dieselben Gründe, die Palmer anderwärts gegen die beliebte Methode, den Anschauungsunterricht mit Wohnhaus und Schulhaus zu beginnen, mit Recht geltend macht, in diesem Punkte gegen ihn wenden (s. ob. S. 52 f. u. 66 f.).

Was Vormann u. A. bereits ausgeführt haben von der Verwandtschaft, in der die Welt des Kindes mit der Kindheit des Menschengeschlechtes, wie die Schrift sie erzählt, stehe, ist in der That unleugbar. Das Paradies ist der Kindergarten, der lockende Apfel die Kindesversuchung, Ge-

bot und Verbot die Erziehung. Wie greift es da in das Herz, von der ersten Sünde, der ersten Scham, der ersten Lüge, dem ersten Bruderzwiste und Elternleide, dem heiligen Zorne Gottes über das Böse erzählen zu hören! Familiengeschichte ist Alles. Wie naturgemäß erwächst daraus die doppelte Welt der bösen und gottlosen, der frommen und guten Menschen. Wie wiederholt sich dann in ganz verwandten Zügen und doch völlig veränderter Scenerie heilige Familiengeschichte unter Menschen, die nun Sünder sind, aber Gottes Wort und Führung zu Zucht und Trost unter sich haben. Neben dem frommen menschlichen Vater (Abraham) erscheint nun der fromme und gehorsame Sohn, und das erste Bild einer heiligen Eheschließung; dann wieder ein ungleiches Bruderpaar, aber nun ungleich in ausgesprochenem Weltsinne und einem bei starken Winkelzügen doch fromm gerichteteten und allmählich geläuterten Menschenleben. Mit Joseph's Schicksale, der Geschichte von unvergleichlichem Jugendzauber, überschreitet die Erzählung die Grenze der engsten Stammesgeschichte. Die Völkerbilder wechseln, das Reisen mit dem Volke Gottes beginnt. Die Familiengeschichte wird Volksgeschichte, und führt mit Samuel und Davids Jugendbilde, obschon in völlig vertrauten Bahnen, doch zu den ganz neuen Anschauungen von Priesterthum und Königthum in einer heilig geordneten Volksgemeinschaft. Unvermerkt, aber mit steter Gelegenheit das Gesetz in seiner Anwendung zu zeigen und die Verheißung als Hoffnungstrost durchblicken zu lassen, — unvermerkt führt in Geschichten die Geschichtsentwicklung des alten Bundes zu der Höhe, von der aus der neue Samuel und der neue David perspectivisch erkannt und mit erwachendem Verständnisse und unersetzlichem Zauber der Parallelen: Zacharias im Tempel und das Jesuskind in Bethlehems Stall — alte Bekannte aus der Erzählung des christlichen Hauses — im Gange des Schulunterrichtes wiedergefunden werden. Man darf sagen, die überwiegende Praxis hat für diesen Lehrgang bereits entschieden.

Vielfach, das ist nicht zu leugnen, knüpfen die ersten Versuche der Darstellung und des Schulgebrauches der biblischen Geschichten an das N. T. ausschließlich, insbesondere an die Geschichte der Passion und des Lebens des Herren an. Das erklärt sich einfach aus denselben Gründen, mit denen wir die Priorität dieses Unterrichtes dem christlichen Hause zusprechen, und ist auf Motive des Kirchenjahres zurückzuführen. Darauf wird man sich daher nicht berufen dürfen. Noch weniger spricht der spätere Gebrauch in rationalistischen Kreisen dafür. Im Philantropine unterschied man, wie wir sahen (S. 50), zwischen dem religionsgeschichtlichen Unterrichte und dem Leben Jesu in der Weise, daß letzteres einen besonderen Gegenstand der Sonntagsschule bildete. Obgleich man so leichter den übrigen biblischen Geschichtsunterricht der Profangeschichte ähnlich behandeln konnte, so ist doch die Auszeichnung, die dem Leben des Herren damit wurde, nicht zu tadeln. Anders ists mit dem Lobe, das

Bücher wie obenan Feddersen's Leben Jesu ernteten. Katholische und protestantische Schulen wetteiferten in seiner Einführung, und vielfach war es das einzige Lehrbuch seiner Zeit. Wo dies geschah, ists meistentheils als Ausdruck der Mißgunst gegen die alttestamentliche Heilsgeschichte zu nehmen, wie sie sich bei Pädagogen jener Zeit mehrfach unverhüllten Ausdruck gibt (vgl. z. B. Thierbach, der Religionsunterricht in niederen und höheren Schulen 1821 S. 56 f.). Feddersen's Beispiel genügt zugleich als Probe des Geistes dieser Erscheinungen. Die Waisen aus dem Morgenlande läßt er z. B. fragen: „wo der neugeborene Prinz zu finden sei", und der Gesang der himmlischen Heerschaaren in der Weihnacht wird referiert: „Bald darauf hörten die Hirten mehrere Stimmen Gott ein Loblied singen und das Glück preisen, das die Menschen von dieser Geburt haben würden." — Den Grundsatz aber findet man am rundesten von Stephani in der Vorrede zu seiner „biblischen Geschichte" (Erlangen 1821) ausgesprochen: „Die Bibel enthält theils die heiligen Schriften des Christenthums, theils des Judenthums. In den ersteren ist die vollkommnere Religion zu finden, deren wir uns als Schüler Jesu zu erfreuen haben. In den letzteren finden wir die Religion noch im Stande der Kindheit. Wie verkehrt war daher bis jetzt das Verfahren, unsere Kinder durch die Schriften des alten Bundes ihren religiösen Ansichten nach erst zu Juden zu bilden und sie nach dieser Verbildung erst in die Schule des Christenthums zu führen. Der Gang der Bildung der Menschheit **darf nicht** der Gang der Bildung unserer Jugend sein" (VI). Man vergleiche wie sich nach der Erzählung von den Aposteln S. 126 ff. dann „die Erzählungen aus den heiligen Schriften des jüdischen Volkes," beginnend mit der „ältesten" und „einer zweiten heiligen Sage von der Schöpfung der Welt," ausnehmen. — Die Gegenwart weist freilich nicht minder erbitterte Gegner des A. T.'s auf. Wir erinnern nur an den Schweizer Professor Buisson.

Der Reaction, die in einzelnen Vertretern im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts immer lauter wurde, war schon in der ersten Hälfte vor- und in die Hände gearbeitet worden. Die Gegner der Englischen Deisten wandten ihre apologetische Thätigkeit insbesondere dem Alten Testamente zu. Schon Shufford's umfängliches von Arnold (1731 u. 1733) übersetztes Werk (The sacred and profane hist: ...) trägt diesen Charakter. Directer verfolgte dies Ziel Stokhouse's Vertheidigung der biblischen Geschichte, die Fr. E. Rambach durch seine achtbändige Uebersetzung (1725—58) in Deutschland bekannt machte; fast gleichzeitig als Lilienthal hier seine doppelt so umfängliche Apologie (Die gute Sache der göttlichen Offenbarung 1750 ff.) begonnen hatte.

Tiefer gruben die Vertheidiger des Alten Testaments aus Bengels Schule. Magnus Friedr. Roos' Einleitung in die biblische Geschichte (1774 zuerst erschienen) bezeichnet nach der Tiefe ihrer ganz neuen Würdigung namentlich der alttestamentlichen Geschichts-Betrachtung einen eigenthümlichen Wendepunkt, werthgeachtet der späteren Epoche der Erneuerung in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts auf's Neue zum Leitstern zu dienen (wieder aufgelegt Tübingen 1835 ff. in drei Bänden.).[1]

1) Die Fußstapfen des Glaubens Abrahams von Roos, eine Lebensgeschichte der Patriarchen und Propheten, nachmals den ersten Theil seiner Einleitung bildend, erschienen schon 1770.

Das war mehr als was die höher gerühmte apologetische Thätigkeit Herders für eine bessere Würdigung der alttestamentlichen Geschichte leisten konnte. Doch ist auch dieser Factor in der Umstimmung des Zeiturtheiles nicht zu unterschätzen. Ihm tritt Lavater an die Seite. Man vgl. Brief V in seinen Aussichten in die Ewigkeit von 1768 (Bd. I, 84 ff.) und die Zusätze dazu Bd. IV, 42 f. Seine Stimme reichte weiter als die des liebenswürdigen Tobler, der mit J. G. Müller (Blicke in die Bibel) und Heß (s. u.) sein Zeugniß in der Schweiz für den Werth der alttestamentlichen Geschichte vereinte.

„Die Lehre vom Reiche Gottes", in der Joh. Jak. Heß 1819 die Prinzipien für seine eingehende Darstellung der ganzen heiligen Geschichte gegeben, ist selbst wieder nur eine zweite Bearbeitung der schon 1795 erschienenen „Uebersicht des theokratischen Geschichtsplanes". Von der alttestamentlichen Heilsgeschichte heißt es dort (S. 273): „Die Israelitengeschichte, aus diesem Gesichtspunkt betrachtet, geht an Wichtigkeit der Geschichte aller andern Völker des Alterthums weit vor. Sie ist ein Schauplatz nicht etwa nur politisch merkwürdiger, sondern religiös politisch erst für kleinere, dann für größere Staaten, dann fürs ganze Menschengeschlecht wichtig gewordener Ereignisse." Vgl. über den Zweck aller Voranstalten S. 120 ff. und die an Augustin erinnernden drei Grundregeln der göttlichen Regierung: „Duldung des Bösen; Absonderung und Scheidung; Ausgleichung und Wiedervergeltung" S. 368. Auch Wizenmanns Geschichte Jesu nach Matthäus, Leipzig 1789 gehört zu den bedeutsamen Zeichen des Anbruches einer neuen Zeit. In seinen „Bemerkungen über die Geschlechtstafel" hat er seine Anschauungen vom Zusammenhange des A. und N. Test.'s zusammengefaßt. — Ganz dem A. T. (1. Buch Mose) und der höheren Würdigung desselben waren endlich auch die „Paragraphen zu der heil. Geschichte" von Friedr. Ad. Krummacher gewidmet (Berlin 1818).

Das Tiefinnigste und Bedeutendste aber über den Werth der alttestamentl. Geschichte findet man aus jener Zeit bei Hamann. An Herder schreibt er — den 1. Jan. 1780 —: „Die jüdische Geschichte ist immer für mich die einzige Universalgeschichte gewesen, wie das Volk selbst ein Vorbild des Christenthums sowol als des menschlichen Geschlechts" ... (VII, 112). In „Golgatha und Scheblimini" heißt es, im Zusammenhange mit der unvergleichlichen Zeitkritik, daß sich die Götter der Erde selbst zu allerhöchsten Philosophen creiert haben und daher Jupiter sich „in die Guguksgestalt eines Pädagogen hat verkriechen müssen" ...: „Wenn sich alles menschliche Wissen auf wenige Fundamentalbegriffe einschränken läßt ..., so ließe sich diese Beobachtung auch auf die Geschichte anwenden ... Daher scheint die ganze Geschichte des jüdischen Volkes, nach dem Gleichnisse ihres Ceremonialgesetzes, ein lebendiges geist- und herzerweckendes Elementarbuch aller historischen Literatur im Himmel, auf und unter der Erde." ... (VII, 55 f.). Vgl. auch I, 54 ff. — In aller Munde ist das Motto zu seinen biblischen Betrachtungen: „Jede biblische Geschichte ist eine Weissagung, die durch alle Jahrhunderte und in der Seele jedes Menschen erfüllt wird." Was so die ersten und tiefsten Geister unserer Nation bewegte, fand gleichzeitig seinen Wiederhall bei den Stillen im Lande und bei denen, welche die Hoffnung der Zukunft sein sollten. Gottfr. Menken war freilich kein gewöhnlicher Student; aber was ihm an Schrifterkenntniß durch Andere vermittelt worden war, stammte doch nur aus dem Kreise frommer Laien, Freunde und Verwandte.

Mit Bewunderung liest man denn, was dieser junge Mann schon im Jahre

1788 als Jenenser Student niedergeschrieben: „Die Geschichte der Israeliten ist unstreitig die Hauptsache der ganzen Bibel, der Typus der Erziehung des Menschengeschlechts, der allmähligen Entwicklung, des unaufhaltsamen Fortgangs und der endlichen Vollendung der göttlichen Erziehungs- und Bildungsanstalt. Die Geschichte Israels ist die Geschichte des Universums der Menschheit und des Individuums.“ Gildemeister, Menkens Leben I, 25. Seine Anleitung zu eigenem Unterrichte in den Wahrheiten der heiligen Schrift (zuerst 1805) bietet in der 2. Auflage (1824) einen Abschnitt (V.) über: „das Wesentlichste aus der Geschichte der Anstalt Gottes zur Seligkeit ... bis auf die Geburt Jesu.“ (Werke VI, 75 ff.). Da erfüllte der Mann was der Jüngling versprach. Auch die Schriften Menkens über Elias, von der ehernen Schlange und dem Monarchieenbilde gehören hieher. Je breiter und allgemeiner die Herrschaft des Rationalismus auf das Zeitur-theil drückte, um so tiefer wurzelte bei Einzelnen die Erkenntniß, die ein halbes Jahrhundert später zu neuer Herrschaft in unserem Volke kommen sollte.

Nach Darstellung des Principsstreites wenden wir uns zu der besonderen Streitfrage um die Reihenfolge, in der alt- und neutestamentliche Geschichte aufzutreten haben. Es gilt wesentlich nur noch einen Streit unter Gleichgesinnten und die Entscheidung scheint in der That mehr durch die einander noch entgegenstehenden Auctoritäten aufgehalten zu werden. Die sachlichen Instanzen entscheiden an sich mit großer Klarheit. Was Zeller (a. a. O. 2. A. S. 61) sagt, berührt eigentlich unsere Frage gar nicht. „Erzähle den Kindern frühe von Jesu“ ist eine erste unter den Anweisungen, die Zeller darüber gibt, wie man Gottesfurcht in die Herzen der Kinder pflanzen solle. Jenen methodischen Unterrichtsgang schließt das nicht aus. Die Sätze, die Palmer heraushebt, sind aus „der Methodik des Unterrichts“ genommen, die in der ersten Auflage den zweiten Theil bildete und bei der zweiten ganz in Wegfall gekommen ist. Dort heißt es allerdings: „Der erste biblische Unterricht enthält geschichtlich treue aber einfältig mündliche Erzählungen aus dem Leben Jesu nach den vier Evangelien, weil in Jesu die Liebe Gottes erschienen und die allerfaßlichste aber auch die allerwichtigste, unendlich bedeutsamste Geschichte geworden ist. Die Offenbarung Gottes ist eine Reihe von Thatsachen, dieser Thatsachen allergrößte und erstaunlichste aber ist die Offenbarung Gottes in Jesu.“ — Dabei liegt freilich die Einwendung Bormanns (Diesterwegs Wegweiser 4. A. I, 345) unmittelbar nahe: „Wer wird mit dem „Allergrößten“, mit dem „Erstaunlichsten“ beginnen!“ — Indessen hört man dem edlen, seligen Lehrer „der Erfahrung“ wohl ab, worauf es ihm vornehmlich ankommt. Der erste tiefe Eindruck heiliger Erzählung soll der Geschichte vom Heilande gewahrt bleiben. Aber dies halten wir völlig aufrecht, wenn dem ersten Mutterunterrichte dieser Inhalt gewahrt bleibt. Wie dann für solche Muttererzählungen das Weihnachtsfest den bereitetsten Boden darbietet und die nachhaltigsten Eindrücke zurückläßt, so, meine ich, würde man diesen Erzählungen etwas rauben, wenn sie in der Schule nicht auch zu dieser Zeit einträten.

Löhe, den man auch als Zeugen dafür aufgerufen hat, würde dann seine eigenen Grundsätze, die er im Evgl. Geistl. II, 2. A. 1866 S. 176 ausspricht, daß gleich von Anfang herein eine gewisse Uebersicht der Entwicklung des Reiches Gottes mit Nutzen gegeben werden könne, jedenfalls nicht aufrecht erhalten können. Schurig in seinem Artikel über bibl. Geschichte (Encyklopädie v. Schmid I, 644) erklärt es zwar für „keineswegs leicht das pro und contra in dieser Frage gegenseitig abzuwägen“, kommt

aber doch ziemlich leicht zu demselben Resultate, daß, wenn nur von der Adventszeit an die neutestamentl. Erzählung eintrete, die alttestamentl. im Uebrigen mit Recht den Ausgangspunkt bilde. Seine Gründe stimmen ganz mit den oben angegebenen überein. „Was Palmer so treffend von dem Begriffsnetze sagt, das sich durch Anschauung der Begriffe in der bibl. Geschichte über des Kindes Seele spannt, in welches nachher immer vollständigere und geordnetere Begriffe und Gedanken eingewebt werden", gilt auch von der chronologischen Folge der biblischen Geschichte. Es setzt doch unleugbar auch schon die Anfangsstufe des N. T. einige Kenntniß des A. mehr voraus, als auf dieser Stufe die Behandlung des Alten Kenntniß des Neuen fordert. Auch das N. T. enthält Familiengeschichten, aber doch nicht von so mannigfaltigen, den bisher durchlebten Verhältnissen des Kindes so vielfach gleichmäßigen Beziehungen. Dazu kommt, daß im A. T. eine Reihe einzelner Personen so ausführlich gezeichnet ist und so plastisch hervortritt, weit mehr, als dies im N. T. der Fall ist, das Leben des Herrn ausgenommen, welches aber wiederum so göttlich reich und erhaben ist, daß die Vollständigkeit, mit der es uns entgegentritt, die unterrichtliche Behandlung nicht erleichtert. Die Erzählungen des N. T. haben auch eine ungleich höhere Sinnesbedeutsamkeit, sind mehr durchgeistigt, als die des A. T.'s". Bormann hat sich in Diesterwegs Wegweiser als Bearbeiter des „Unterrichts in der Religion" (332 ff.) wie über eine selbstverständliche Frage über die Priorität des A. T.'s. ausgesprochen: „Auf diese Weise wird das Kind mit der Geschichte des Reiches Gottes in der Ordnung bekannt, wie dasselbe sich in der Menschheit entwickelt hat. Es ist eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß zwischen der Geschichte der Menschheit und der Geschichte des Einzelnen etwas Verwandtes sei... Warum nicht das Verwandte an dem Verwandten nähren?" Als zweiter Hauptgrund gilt ihm, daß „in den Geschichten des A. T.'s. die dem Kinde aus eigener Anschauung bekannten Verhältnisse wieder entgegentreten, denn diese Geschichten sind nichts Anderes als Familiengeschichten." — „Unter allen historischen Begebenheiten, welche je aufgezeichnet worden sind, eignen sich unbedingt keine mehr so für den angegebenen Zweck, als die in Rede stehenden." Wenn er ferner sagt, daß das Kind auf diesem Wege frühe zu dem Verständnisse gebracht werde, daß „der Gang der göttlichen Führung" die Hauptsache an der Geschichte sei, und es demgemäß auch lerne auf denselben im eigenen Leben merken: so hängt das freilich damit zusammen, daß in dem ganzen Artikel Bormanns die Aufgaben und Resultate der einzelnen Stufen nicht klar auseinander gehalten werden. Dagegen wird später noch das wichtige Argument nachgebracht (S. 345), daß „in den alttestamentlichen Geschichten das Factum selbst, das Historische als solches die Hauptsache, in den neutestamentlichen das Historische nur der Träger für etwas Höheres" ist. Man findet dies ebenda mit guten Beispielen aus dem N. T. belegt.

Statt auf Stimmen ganz vereinzelter Pädagogen hätte man für den anderen Standpunkt sich auf die Praxis mancher Schulordnungen des 18. Jahrhunderts berufen können. Wir haben (S. 102) mehrere Beispiele dafür angeführt, daß man damals zum Theil mit den neutestamentlichen Erzählungen begann und erst im 2. Semester die alttestamentlichen eintreten ließ. Bei mancher dieser V.O.O. könnte man wol auch auf Antheil an dem Zeitvorurtheile gegen das A. T. denken. Nicht gerade im rationalistischen Geiste, aber unter all den Cautelen und Voraussetzungen, wie sie am Anfange der Aufklärungszeit auftreten, läßt z. B. Peter Miller, von

dessen biblischer Geschichte und deren Verbreitung oben die Rede war, die Lebensgeschichte Jesu auf erster Stufe dem zusammenhängenden biblischen Geschichtsunterrichte auf zweiter Stufe vorausgehen. Die erstere tritt auch bei ihm in Anlehnung an die Kirchenfeste ein, nachdem allgemeine Unterredungen über Gott den höchsten Herrn der Welt, den Unterschied eines guten und bösen Lebens, Menschenwürde u. dgl. mehr den Weg für „den Uebergang zur Lebensgeschichte und Lehre Jesu" bereiten sollen (Vgl. Joh. Pet. Millers Anweisung zur Katechisirkunst [1778] 2. A. 1782 S. 145 ff.). — Aber die Sache steht vielmehr eng mit der Reihenfolge, die man in jenen Schulordnungen beim Bibellesen beobachtete, im Zusammenhange. Theils hatte man da nur das N. T. zuerst zur Hand; theils aber war es schon ältere und höchst weise Praxis das Bibellesen mit dem N. T. und nicht mit dem A. zu beginnen. Nach dieser Seite richtet sich auch der Rath Carl von Raumers (III, 32).

Auch Seitens der Pädagogen von Fach wird unser Princip vielfach ausdrücklich bestätigt und befürwortet. Man vgl. die trefflichen Bemerkungen Curtmanns (6. A. II, 405). Der „unendlich kindlichere Inhalt" der alttestamentlichen Erzählungen entscheidet bei ihm. „Sie bedürfen weit weniger Erklärung; denn die Phantasie des Kindes versetzt sich viel leichter nach Aegypten und in die arabische Wüste, als unter die Pharisäer und Zöllner. Dazu kommen die überaus zahlreichen bildlichen Ausdrücke des N. T." Ganz ähnlich: Riecke (Erziehungslehre S. 145) mit Beschränkung auf biographische Form des Unterrichtes.

Daß Beneke überhaupt an der biblischen Geschichte vermißt was andere dort und besonders im A. T. am reichsten vertreten finden: „mannigfaltige Individualisirung in Hinsicht der Temperamente und Charaktere, wie in Hinsicht der Verhältnisse" (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 507), kann nicht Wunder nehmen. Ebensowenig wird, wer Schleiermachers Rückhaltung gegen das Historische an Christenthum und Offenbarung kennt, ihn als Instanz im Stephani'schen Sinne anrufen, wenn er davor warnt die Kinder durch den Mosaismus zum Christenthume zu führen (Erziehungslehre v. Platz S. 350). Es ist dort zumal mehr auf das Ethische als auf das Historische bezogen. Aber solchen Erscheinungen gegenüber gewinnen Zeugnisse einer philosophischen Anschauung der Pädagogik erst vollen Werth, wie das Schellings in einem Aufsatze über Offenbarung und Volksunterricht (in Fichte-Niethammer, Philosoph. Journal VIII, S. 159): „Es ist ein besonderes Glück auch für das cultivirteste Volk, wenn eine religiöse Urkunde aus der Vorwelt vorhanden ist, in welcher jene Ideen historisch niedergelegt sind. Die Geschichte der Religion ist dann eine fortgehende Offenbarung, so wie die ganze Geschichte unseres Geschlechts nichts anderes ist als die fortgehende Entwicklung des moralischen Weltplans... Jeder Unterricht aber, der nicht aus Principien geschieht, ist seiner Natur nach historisch." — Und selbst Herbart steht es fest, daß dem confessionellen und allgemein christlichen Unterrichte „biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vorausgegangen" sein müssen. (Schriften z. Pädagogik I, 292.)

§. XXXIX.

Für die Auswahl, welche unter den Historien der heiligen Schrift zum Volksschulunterrichte zu treffen ist, kommen sehr verschiedene Gesichts-

punkte in Frage. Eine kleine Anzahl Abschnitte ist zu beseitigen, weil Dinge in ihnen enthüllt werden, die vor Kindern zu verbergen sind (§. 36). Zur Aufnahme in das Historienbuch und für den Zweck der Erzählung eignen sich ferner nur die Abschnitte, die für sich auch ein concretes Geschichtsbild geben, und die sich somit — eine von den Pädagogen mit Recht eingeschärfte Forderung — durch eine bestimmte und charakteristisch formulierte Ueberschrift bezeichnen lassen. Dagegen bleiben solche Erzählungen, die in der heiligen Schrift selbst der Verknüpfung des fortlaufenden Geschichtsfadens dienen, der Ergänzung durch Bibellesen und Zwischenbemerkungen des Lehrers auf der höheren Stufe vorbehalten. Auch unter den Einzelzügen biographischer Cyklen, wie in den Geschichten von Moses, von David, selbst von Abraham, ist die Auswahl nach demselben Gesetze zu treffen, und Genüge an den charakteristischen und hervorragenden Zügen zu finden. Nur so bleibt das Grundgesetz der Anschaulichkeit gewahrt. Da nicht das Wissen als solches, nach dem ganzen Umfange und inneren Zusammenhange der Geschichte als Lehrzweck gelten darf (§. 35), so ist es gar nicht auf Vollständigkeit anzutragen, und selbst die Uebersicht zunächst mehr für die Einzelgruppe als für das Ganze zum Ziele zu nehmen. Im Kinderunterrichte besonders, und bei ihm wieder vor Allem in den auf ethische Anschauung, wie man es genannt hat, angelegten Gegenständen, gilt das Gesetz: ne multa! Lieber wenig und in dem Wenigen immer vollständigere Orientierung, wachsende Versenkung, immer völligere Aneignung.

Aber zu diesen das Allgemeine betreffenden Normen tritt die Rücksicht auf die verschiedenen Alters- und Classenstufen der Schüler. Von einer Auswahl kann daher ins Allgemeine mehr nur negativ die Rede sein, so daß Nichthierhergehöriges von allen Stufen gleichmäßig abgewiesen wird. Die positive Bestimmung der Einzelauswahl dagegen muß mit steter Rücksicht auf den bestimmten Schülerkreis getroffen werden. Daß dabei zunächst die Quantität in Frage kommt, ist klar. Und doch liegt darin das untergeordnete Moment, da auch auf der höheren Stufe die größere Vertiefung das Hauptziel bleibt. Das wichtigere Motiv bildet die Qualität; und dabei pflegen die Urtheile im Einzelnen noch mehr auseinanderzugehen, als im anderen Falle. Doch sind die allgemeinen Grundgesetze klar. Die Hauptregel liegt im Maß der Anschaulichkeit und dem moralisch religiösen Gehalte der Einzelgeschichte. Darin sind alle anderen Momente enthalten: das Maß der Verwandtschaft mit dem kindlichen Lebens- und Erfahrungskreise, die höchste Simplicität der Vorgänge wie der Anwendbarkeit, das pure Geschichtsbild ohne hervortretenden Hintergrund der Idee. Alles

das entscheidet zunächst über das, was für die unterste Stufe gehört, und worin die Motive, die Maße und Stoffe allmählichen Aufsteigens zu finden sind. Der Antheil, den der Vortrag selbst dabei hat, bleibt hier noch außer Betracht, wo der Stoff allein den Gegenstand der Frage bildet. Als eine Frucht der geläuterten pädagogischen Methode, vor Allem der Rücksicht auf die Gesetze des Anschauungsunterrichtes als solchen (§. 23), ist dabei die sorgfältigere Rechenschaft anzusehen, die man sich in der Gegenwart über den „Stufenunterschied" gibt.

Neben einer großen Mehrzahl von Historien, über deren Geeigentheit für den Jugendunterricht volle Uebereinstimmung herrscht, sind immerhin noch viele Schwankungen über eine nicht unbedeutende Minorität anderer zu beobachten. Und gewiß ist hier den individuell localen Unterschieden ein weiterer Spielraum einzuräumen. Ein anderes Maß gilt für die Dorfschule, ein anderes für die Volksschule in größeren Städten, und wieder da wird die Leistungsfähigkeit verschiedener Jahrgänge wie bei der Dorfschule das allgemeine Bildungsniveau verschiedener Lande und Gegenden berechtigte Maßunterschiede zur Folge haben. So kann von absolut geltenden Normen der Auswahl überhaupt nicht die Rede sein, und wird es verständlicher, daß auch für allgemeine Orientierung bestimmte Darstellungen, wie die von Bormann bei Diesterweg, von Ed. Bock in dem Wegweiser für Volksschullehrer (4. Aufl. Breslau 1868), von Schurig bei Schmid, von Otto Schulz (a. a. O.) u. A., sich der Aufgabe, eine Uebersicht der Auswahl zu geben, ganz entziehen, oder auf ganz unbedeutende Andeutungen zu beschränken. Um so dankenswerther ist Palmers Vorgang mit einer bestimmten Auswahl (S. 132 f.), zunächst, wenn wir den Verfasser recht verstehen, für die unterste Stufe berechnet.

Andere Muster und Maße liegen theils in den angeführten Historienbüchern selbst, theils in Anweisungen zum Gebrauche solcher vor. Sehr durchdacht und wohl erwogen ist Alles, was Gerh. Heine in der „Unterweisung im Christenthum" (2. Aufl. S. 24 ff.) bietet; doch vermissen wir auch dort eine ausdrückliche Aufzählung des Historienstoffes für die verschiedenen Stufen. Dagegen findet man bei Curtmann (a. a. O. S. 416 f.) eine vollständige Zusammenstellung, deren Vergleichung mit der Palmer'schen unter Hinzunahme von Schneiders Kritik über die Stolzenburgsche Auswahl (Handreichung der Kirche an die Schule S. 72 ff.) und Kehr's Darstellung des Stufenganges (Praxis d. Volksschule S. 87 ff.) die lehrreichsten Resultate geben dürfte.

Dabei wird der Unterschied der Stufen vor Allem klar zu stellen und der Maßstab am besten von der mittleren Stufe herzunehmen sein. Für die verschiedenen Stufen, namentlich für die unterste liegt eine Reihe selbständiger Arbeiten vor. Man vgl. z. B. die oben schon angeführten Bücher: Conr. Materne, der erste Religionsunterricht für Kinder evangel. Christen — mit Rücksicht auf das Preuß. Reglement über den Unterricht der evangel. einclassigen Elementarschulen vom 2. Jan. 1855. Ferner Ad. Jul. Kolbe, Erstes Religionsbuch, für Kinder evangel. Christen (5. Aufl. 1861); A. Gossel (in dems. Jahr und ders. Auflage): Botschaft des Heils für Unmündige in biblischen Geschichten; Ludw. Wangemann, Biblische Geschichten für die Elementarstufe (2. Aufl. 1862) und die Anweisung zum Gebrauche dieses Buches von demselben: „Handreichung beim ersten Unterrichte der Kleinen in der Gottes-

erkenntniß" (Eisl. 1859). Darin ist zugleich ein Plan für den Religionsunterricht in mehrclassigen Bürger- und Töchterschulen enthalten. Ferner gehört dahin: Ed. Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe der evangel. Volksschule (Breslau 1868), wobei die biblischen Geschichten von Wendel zu Grunde gelegt sind. F. W. Theel, Bibl. Geschichten für die Unterclassen ev. Volksschulen 3. A. Berlin 1872. — Für die Mittelstufe ist z. B. J. G. Freihofers Biblische Geschichte (Tüb. 1856) berechnet. — Das Bedürfniß der Oberstufe ist bei Th. Ballien „Die biblische Geschichte" (Stuttgart 1861/62) vorausgesetzt. Die Mittelstufe berücksichtigt desj. Bibl. Geschichte. Brandenbg. 1863. Für Unter-, Mittel- und Oberclasse nach dem Stoffmaße unterschieden sind neben Freihofers u. A. C. Osw. Geißler's bibl. Geschichten (Leipzig 1868). Ebenso sind die drei Abtheilungen des „Lehrbuchs der biblischen Geschichte" v. Mor. Fürbringer (Berlin) auf die drei verschiedenen Stufen berechnet. (Unterclasse 10. Stereot.-Aufl. 1870. Mittelclasse 13. Aufl. 1871. Oberclasse 6. Aufl. 1870). Die Lehrmittel von Joh. Friedr. Ranke steigen von der Kleinkinderschule („Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort" 1861) als Vorstufe zu „Der erste Rel.-Unterricht in Schule und Haus" (3. Aufl. Bielefeld-Leipzig 1872) auf, mit nebenhergehenden „Bibl. Historien" für die untere und mittlere Stufe. Die Gebrauchsanweisung bietet die Einleitung zu: Der erste Religionsunterricht". Reddersen, Historienbuch (3. Aufl. Bremen, 1869) ist für die Unter- und Mittelstufe bestimmt. Auch Heine und Bodemann haben die letztere im Auge.

Aber auch die Zeitvertheilung ist dabei in Rücksicht zu ziehen. Curtmanns umfängliches Maß der Erzählungen (80—100) würde unverständlich sein, ohne seine Voraussetzung eines zweijährigen Cursus von ungefähr 160 Stunden. Auch Wendel hat einen zweijährigen Cursus. Daneben gibt es aber Schulen, wo die biblische Geschichte sogar auf drei Jahre vertheilt ist, so daß im ersten die Geschichte des A. T.'s bis auf Samuel, im zweiten bis zur Zeit der Makkabäer, im dritten die biblische Geschichte des N. T.'s gelehrt wird! (Vgl. O. Schulz a. a. O. S. 121). Dieses Zeitmaß selbst aber hat seine große Bedenken. Man wird O. Schulz ganz recht geben müssen, wenn er fragt (a. a. O.): „Sind denn die Knaben und Mädchen in unseren Schulen Studenten, die ein Triennium zu absolviren... und im Winter 1840 noch gegenwärtig haben, was im Winter 1838 und 1839 gelehrt wurde...? Die biblische Geschichte muß als Gegenwart vorgeführt, sie muß von ihnen selber erlebt und empfunden werden" ... (S. 120): „Wäre ich Schullehrer", sagt er, „der die biblische Geschichte zu lehren hätte, ich wollte mir den Kreis von biblischen Erzählungen, den meine Schüler alljährlich zu durchlaufen hätten, eng genug begrenzen, aber doch so daß er noch immer ein Ganzes bildete ... Es schadet nichts, daß die Schüler alljährlich die nämlichen Erzählungen hören und lesen" ... Im Zusammenhange wird dabei auch das Recht nachgebrachter Erweiterung anerkannt. Aber der Grundsatz ist die Hauptsache, und er ist der überwiegend anerkannte: ein einjähriger Cursus bildet die Unterlage und das Maß der Mittelstufe stellt den Kern und Hauptstamm dar, von dem auf der Unterstufe der Grundstamm dargeboten wird, während er auf der Oberstufe als reicher noch verzweigtes Ganze wiederkehrt. [1] Dann hat man den Zuschnitt nach ungefähr 80 Stunden zu machen, — obschon es ja sehr wünschenswerth wäre, in den vier ersten Schuljahren der biblischen Geschichte mehr als zwei wöchentliche Stunden einzuräumen. Das Durchschnitts-

1) Als bester Grundsatz neuerdings anerkannt von Holtsch a. a. O. S. 141.

maß wird immerhin das Maß von 80 Stunden bleiben, und daher das Anwachsen des Stoffes mit dem Aufsteigen der Stufen nur dadurch zu ermöglichen sein, daß schon vertraute Erzählungen zum Theil nur gelesen oder summarischer wiederholt werden. [1]

Bei dem einjährigen Cursus aber wird so zu verfahren sein, daß in der Unterclasse das alte Testament von Ostern bis Advent, wenn nicht bis kurz vor Weihnachten, die Stelle behauptet; in der Oberclasse dagegen dem N. T. auch noch die Zeit von Ostern bis Pfingsten zufällt, und nur die Trinitatiszeit für das A T. bleibt. Soweit hat die Ordnung nach dem Kirchenjahre, wie sie bei Zahn, bei Ferd. Fiedler (Bibl. Historienbuch, Leipzig 1837), bei G. Schumacher (Die Bibl. Geschichte d. Centrum des gesammten Religionsunterrichtes... I. Minden 1868) u. A. zu Grunde gelegt ist, ihr Recht; aber auch nicht weiter, wie z. B. das Motiv bei Stolzenburg für die Auswahl der neutestamentlichen Geschichten durch die Sonntagsperikopen gebildet wird. Die Heilsgeschichte A. und N. T.'s hat in sich selbst ihr Folgegesetz, und das Maß der Auswahl wieder ist ein selbständig pädagogisches.

Endlich wird bei der Aufzählung der zu behandelnden biblischen Geschichten das Stundenmaß, resp. der Umfang des Themas oft wenig scharf im Auge behalten. Als Grundsatz behält der Curtmann'sche gewiß Recht, „daß es kleine Abschnitte sein müssen“, in welche man die cyklischen Zusammenhänge zu zerfällen hat. So zerfällt z. B. bei Palmer Josephs Geschichte nur in die vier Abschnitte: „Joseph verkauft; Joseph in Aegypten; Seine Brüder; Jakobs Zug nach Aegypten“; während Curtmann folgende Abtheilungen bietet: „Joseph verkauft; Joseph in Potiphars Hause; Joseph im Gefängniß; Josephs Erhöhung; Die erste Reise der Brüder; Die zweite Reise.“ Und dabei nimmt der letztere noch in Aussicht, daß manche solche Perikope weiter zu zerlegen sei. Noch lehrreicher dafür ist die Stoffvertheilung bei Hübner selbst. Von ihm ist vor Allem zu lernen, wie einzelnes in abkürzender Darstellung passend unter ein Gesammtbild vereinigt werden kann. — Treten wir selbst in die Einzeluntersuchung ein.

Gleich die erste gewöhnlich aufgestellte Erzählung bildet eine Streitfrage. Die Schöpfungsgeschichte spreche ich mit Curtmann der untersten Stufe ab, für die sie auch bei Kehr beibehalten wird. Hier beginnt die Erzählung mit dem ersten Menschenpaare im Garten des Paradieses. An diesem gewinnt das Kind das Bild der jungen Schöpfung, ohne nach den Voraussetzungen zu fragen, und wird nicht bei der ersten Erzählung durch Ueberfülle und Mannigfaltigkeit des Stoffes erdrückt. Beim zweiten Cursus tritt die Schöpfungsgeschichte dazu, und der erste Artikel —

---

1) Direct. A. Grüllich (Plauen) bietet in tabell. Form übersichtlich auf 16 Folioseiten („Religionsunterricht in einer Volksschule von vier Classen. 1872) einen vollständigen Plan für 4 Schuljahre. Auf erster Stufe werden 6 Stunden in Verbindung mit Anschauungsunterricht dazu verwendet und je 16 Erzählungen aus dem A. und aus dem N. T. bilden den Stoff. Auf der zweiten Stufe in je 4 Stunden wöchentlich 47 alttestl. und 45 neutestl. Geschichten. Die dritte Stufe ist auf 2 Jahre berechnet mit ebenfalls wöchentlich 4 Stunden, wo „die ganze bibl. Geschichte“ zur Behandlung kommen soll, um auf der vierten Stufe ganz dem Katechismus und der Kirchengeschichte zu weichen. — Pädagogisch betrachtet, offenbar zu viel Stoff. — Treffliches über den Stufenfortschritt findet man auch in Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht. Vgl. auch H. Holtsch, Studien über den bibl. Geschichtsunterricht. Breslau 1870. S. 137. Seine ausgeführten Andeutungen über den Unterricht auf den einzelnen Stufen (S. 194 ff.) betreffen nicht den Stoff.

nach seinem Texte — zugleich mit ein. Uebrigens muß sie dann nach Hübner's Vorgang in zwei Theilen, als Welt- und Menschenschöpfung behandelt werden.

Curtmann beginnt mit: „Stand der Unschuld im Paradies" — richtig der Sache nach. Für den Inhalt ist wesentlich Hübner's 3. Erzählung noch heute Muster; denn er nimmt das Resultat — den Verlust — gleich mit dazu. Der Sündenfall ist die zweite, (im höheren Curs die 4.) Erzählung; Kain und Abel, die Sindflut, folgen übereinstimmend (3. 4; 5.* 6.*). Man kann es nur „verkehrt" nennen, wenn Kehr a. a. O. S. 30 die Geschichte von Kain und Abel (wie auch die Kreuzigung Christi) von der untersten Stufe ausgeschlossen sehen will, da „die dadurch hervorgerufene Gefühlserschütterung bei zarten Kindern die nachtheiligsten Folgen haben können." — Ergänzende Zwischenmomente über das doppelte Geschlecht, das wachsende Verderben, treten auf den verschiedenen Stufen mit wachsender Ausführlichkeit ein. Wenn man wie Stolzenburg von Kain zu Babel fortschreitet, so ist das eine einfach unbegreifliche Auswahl. Noa und Ham (5), was Curtmann aufnimmt, läßt Palmer wie schon Hübner weg; für die Unterstufe vielleicht mit Recht. Für's Ganze ist die Erzählung unentbehrlich und pädagogisch wichtig. Wohl vorbereitet durch die Folge der Scham aus dem Sündenfalle ists die besondere Form der neuen Sünde auf der neugereinigten Erde. Deshalb fällt von dem reichen Stoffe der Sindflut selbst die Schlußpartie vom Ausgange aus der Arche dieser Erzählung zu. Uebrigens ists ein erster Fall, wo (§. 36) die Darstellung frei das Angemessene für die Kinder bieten muß. „Der Vater Noa, unbekannt noch mit der berauschenden Kraft der ihm zur Stärkung von Gott verliehenen Frucht vom Weinstocke, wurde betäubt von dem Getränke und lag im Schlafe unbedeckt in seiner Hütte. Gott aber hatte doch den Menschen nach dem Sündenfalle geboten sich schamvoll zu verhüllen. Was Noah unbewußt widerfuhr, sah sein Sohn Ham, und statt schamvoll den Vater zu bedecken, lief er und sagte es schamlos den anderen Brüdern an. Diese aber" u. s. w. Die neue Offenbarung der Sünde ist so von heiligerer Einschärfung des Schamgebotes begleitet, und der Fluch des Vaters wird zur Parallele des Gottesfluches nach dem ersten Sündenfalle. Streng genommen würde ich diese Erzählung passender für die erste Stufe halten, als den Thurmbau zu Babel (8*). Für diesen genügt eine Hindeutung auf das schnelle Wachsen des neuen Verderbens und die Absonderung der Frommen, um Abrahams Auftreten vorzubereiten. Wirklich ausgebeutet kann die Geschichte vom Thurmbau doch erst auf der Oberstufe werden. Z. B. läßt Hübner dabei mit weisem Tacte für die Stufe, die er im Auge hat, die Erwähnung Nimrod's ganz weg.

Uebrigens dient diese Erzählung als charakteristisches Beispiel für die Wahl der Ueberschriften. Buchrucker findet z. B. die Ueberschrift „der Thurmbau zu Babel" nichtssagend, während man dem Gottesgedanken bei seinem Gerichte Ausdruck zu geben habe: „Gott beugt einer zweiten Entartung gewaltsam vor" (s. u. mehr). Aber abgesehen davon, daß es sich früge, ob dieser Ausdruck ganz correct gewählt wäre, bezeichnet er damit ganz richtig das Verständniß, was der Lehrer von dem Factum haben sollte, und die Erzählung auch als Hintergrund des Bewußtseins beim Kinde erzielen wird, aber concret und dem Geschichtsbilde entsprechend, drückt eben dies die plastische Ueberschrift: „Der Thurmbau zu Babel" aus: das Document des zum Himmel strebenden und vom Himmel aus gebrochenen Menschentrotzes.[1]

1) Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht 6. A. S. 16 sagt: „Sehr bedenklich ist es auch statt der von Alters her bekannten ganz allgemein gehaltenen

Der Cyklus der Urgeschichte ist damit abgeschlossen. Die Patriarchengeschichte — auch den Kleinen ist am Schlusse der kennzeichnende Name zu nennen: Erzväter — beginnt mit Abraham. An die Stelle des Paradieses tritt nun als beherrschende Situation das Land Kanaan. — Abrahams Berufung (6) — mit dem doppelten Grundgedanken, einerseits ihn gegen die Gefahr heidnischer Verführung schützen, andererseits zu Gehorsam und Glauben zu erziehen — ist gegen Hübner's Vorgang mit Recht jetzt ziemlich allgemein (Curtmann nicht) zur selbständigen ersten Scene erhoben. Das erlaubt, „das gelobte Land" gleich in die gebührende Stelle zu rücken. Den Abschluß bildet Altarbau und Predigt. Bei Hübner ist Abraham und Sara ein erstes selbständiges Capitel mit dem Besuche „des Sohnes Gottes" und der Engel als Hauptinhalt. Nicht tactlos als Einführung der Hauptpersonen und des Hauptinteresses: die Geburt eines Sohnes. Zahn hat einen Zwischenabschnitt: „Abraham harrt und glaubt", von dem der erste Abschnitt (Gen. 15) zur Berufung zu nehmen wäre, während die Trennung von Lot bei Zahn (§. 7, 3) von Sodom und Gomorrha in größere Ferne gerückt wird.

Sehe ich recht, so wird was bei Palmer und Curtmann an Stelle II steht: Abraham und Lot (7) sich mit dem Besuche der drei so zu einer Einheit verbinden lassen, daß der von seinem einzigen Verwandten Verlassene den Besuch der himmlischen Gäste und die Verheißung eines Sohnes empfängt. Dann fällt das Geleite, das Abraham den Engeln gibt, und seine Fürbitte an den Anfang der Erzählung von Sodom und Gomorrha (8), das Ende in der Flucht aus dem selbsterwählten unreinen Paradiese und in dem Strafgericht über Lot's Weib findend. Das Nachfolgende bleibt weg vgl. §. 36. Bei der Erzählung der Vorgänge in Sodom kann Hübner's Ausdruck als Muster dienen: „und wollten die beiden Engel heraushaben, um Sünde und Schande (Stephani: „Unzucht") mit ihnen zu treiben"; dagegen würde das Anerbieten Lots die Töchter ihnen herauszugeben am besten ganz wegzulassen oder höchstens so zu geben sein: „Lieber als seine Gäste wollte Lot seine Töchter ihnen herausgeben." Am einfachsten hilft sich Zahn an beiden Stellen. Für die obere Stufe tritt vor Nr. 8 die Erzählung von Melchisedek (11*) ein. Durch Stoffentlastung, die dabei für 7 möglich wird (Trennung von Lot) kann dann zugleich auch dort Sara gegenüber Hagar mit Ismael die erforderliche Stelle finden. Isaaks Opferung (9) — was die rationalistische Erzählung am liebsten ganz übergeht, folgt, eingeleitet durch die Geburt des von den Engeln Verheißenen. Der Zusammenhang mit dieser Verheißung verbietet offenbar, mit Palmer die Opferung vor Sodom und Gomorrha zu stellen. — So schließt auch an die Wiedergabe des Isaak viel natürlicher: Elieser und Rebecka (10) sich an. Dann eröffnen Jakob und Esau mit dem „verscherzten und geraubten Vatersegen" (11) einen neuen Cyklus. Hübner's Erzählung bietet hier treffliche Winke. Schwerer ist die Stoffvertheilung des Folgenden. Palmer und Stolzenburg haben nur „die Himmelsleiter" (12), während Curtmann mit Recht „die Aussöhnung mit Esau" (13) für unerläßig achtet. Der Aufenthalt bei Laban kann allerdings für die höhere Stufe vorbehalten werden (17*). Dann wird man im An-

---

Ueberschriften neue zu bilden, welche die Hauptlehre oder den allgemeinen Gesichtspunkt der Geschichte angeben sollen. Ich kann es nicht billigen, des Kindes Urtheil und Gefühl (!) von vornherein so zu bestimmen; das Kind muß ganz unbefangen den Stoff hinnehmen, muß unbefangen an denselben sich hingeben. Vgl. eben dort die trefflichen Beispiele aus der Erfahrung.

schlusse an die Verheißung in der Himmelsleiter der zwar langen Probezeit, aber auch der Erfüllung des äußeren Segens gedenken. In unmittelbarer Parallele zu jenem Traume tritt das nächtliche Ringen an die Spitze bei der Heimkehr und der ihm dazu geschenkten Versöhnung mit dem Bruder, wobei wieder kurz der Lea und Rahel zu erwähnen ist, die mit ihm heimkehren. Die Verfolgung durch Laban, die Erwähnung der Götzen bleibt späterer Ergänzung vorbehalten. An die Namen der Frauen Jakobs schließt sich — nach musterhafter Ueberleitung bei Hübner — die Erwähnung der Zwölfzahl der Söhne, unter denen Joseph des Vaters Liebling ist. Damit beginnt der neue Cyklus. „Joseph und seine Brüder" (14) ist das erste Einzelbild. Alles Folgende mit Palmer unter den einzigen Titel „Joseph in Aegypten" zusammen zu fassen, geht natürlich nicht; aber ebensowenig möchte ich mit Curtmann theilen: „Joseph in Potiphars Hause" und „Joseph im Gefängniß", sondern wie des Letzteren nächste Ueberschrift fordert, mit „Josephs Leidensstand" (15) Alles zusammenfassen, was „Josephs Erhöhung" (16) gegenübersteht. Wie sich dies als verdeckter Typus auf Christi Leiden und Erhöhung empfiehlt, ist längst erkannt worden. Die Stoffvertheilung macht sich so, daß vom Sklavenstande durch den Versuch des Weibes Potiphars, „Joseph zum Ehebruch zu verführen", der Descensus Josephs bis in das Gefängniß und zur Genossenschaft der zum Tode Verurtheilten absteigt, um dann — anknüpfend an seine Traumdeutergabe, die er neu im Gefängniß bewährt, bis zu den königlichen Statthalterehren wieder hinaufzuführen. Das Folgende läßt sich auf der untersten Stufe recht wohl in einen Rahmen zusammengefaßt denken, als „das Wiederfinden der Brüder und des Vaters" (17), mit Auseinandernahme nach Palmer's Fassung (die Brüder; Jakobs Zug nach Egypten) auf höherer Stufe (23*). Zahn bietet nach der Erhöhung noch fünf Abtheilungen bis zu Jakobs Tod und Segen. Von letzterem sind einzelne Aussprüche auf höherer Stufe unentbehrlich, und wird daher dort bei 23* durch richtige Stoffvertheilung Jakobs Tod seine Stelle mit finden. Hübner hat im Ganzen fünf Abschnitte in Josephs Geschichte; aber dabei auch nur ein Capitel für: „Joseph verkauft", das durch seinen Stoffreichthum so gedrückt wird, daß es vielleicht für gerathen angesehen werden kann, so abzutheilen, daß man bei dem ersten Geschichtsbilde die Dazwischenkunft der egyptischen Kaufleute wegläßt, und damit abschließt, daß, während Joseph unter Andeutung des Planes von Ruben in die Grube gesenkt ist, dem Vater die blutigen Kleider gebracht werden. Die Vereitelung des besseren Planes Rubens und die Ueberlieferung an die Egypter leitet dann das Geschichtsbild des eigentlichen Leidenstandes unter der Hand „der Heiden" ein. An dem Ende der Patriarchenzeit wird Hiobs Geschichte (24*) am besten ihre Stelle finden (vgl. Zahn), die bei Hübner erst hinter Haman, bei Curtmann vor Daniel sich findet. Für die Kinder entscheidet Situation und Scenerie, die zweifellos patriarchalisch sind, nicht die Motive der inneren Complication, die freilich ebenso zweifellos längere Geltung des Gesetzes zur Voraussetzung haben. Aber die Erzählung gehört für den höheren Cursus.

Hübner eröffnet den neuen Cyklus, dessen Centrum: „Moses und Egypten" ist mit einem Capitel von „der egyptischen Dienstbarkeit". Soweit „Moses Geburt" mit eingeschlossen wird, mit der die Neueren unmittelbar fortfahren: gewiß ein glücklicher Griff. „Israels Knechtschaft in Egypten und der neue Helfer" (18) wäre somit das neue Geschichtsbild. Hübner geht freilich über die Geburt gleich so weit hinaus, daß Pharaos Verstockung sein nächstes Capitel bildet.

Stolzenburg geht sogar von „Moses Berufung" gleich zur „Gesetzgebung" über. Ebensowenig ließe sich mit Palmer alles zwischen Moses Geburt und dem Auszuge Geschehene unter das eine Capitel „Moses vor Pharao; die Plagen" fassen. Vielmehr scheint es mir am passendsten, Curtmanns Capitel: „Moses Flucht aus Egypten" mit Stolzenburg: „Moses Berufung" zusammenzufassen in „Moses Flucht und göttliche Berufung" (19), so daß der fleischlichen Selbsthilfe die erst nach Bewährungsproben erlangte Gottesweihe gegenübertritt. Was hier der späteren Ergänzung (Jehovaname, Beschneidung) für die erste, einfach zusammengefaßte Thatsachenerzählung vorbehalten bleibt, ist leicht zu erkennen. Das Mittelglied aber ist jedenfalls unentbehrlich für „die Ausführung des Volkes aus Egypten" (20), die nach meinem Urtheile jetzt ein einzelnes Geschichtsbild für die untere Classe bildet, während auf höherer Stufe sie sich auseinanderlegt in „Pharaos Verstockung" (27*) und „Israels Errettung" (28*), wobei ersteres Moment die Wunder und die zehn Plagen, letzteres das Passa, an die 10. Plage angeschlossen, miteinfaßt; vgl. Zahn's Stoffvertheilung. Dafür wird man dann (gegen Curtmann) mit Palmer nothwendig ein besonderes Capitel: „der Durchgang durchs rothe Meer" (21), als Abschluß zugleich des Gerichtes über Egypten, folgen lassen müssen. Ich weiß nur nicht wie man Raum behält, mit Palmer auch noch den Durchgang „durch die Wüste", natürlich nur bis zum Sinai, in dasselbe miteinzufassen. Bei Curtmann folgt sofort „das goldene Kalb" auf „den Auszug", was bei Palmer ein besonderes Capitel nach „Sinai" bildet. Bei Hübner folgen sich die Capitel „vom Ausgange aus Egypten", „Reise durch die Wüsten" (in geschickter Zusammenfassung der Vorgänge), „von den 10 Geboten", „Simson". Das geht ebensowenig. Ich meine, man muß entweder sofort auf den Auszug das Capitel: „der Bund mit dem Volke am Sinai" (22) folgen lassen, oder, was der Reichthum des Materiales und die verborgene Pragmatik empfehlen könnten, an die neue Gnade die neue Sünde Israels knüpfen, die zu neuen Gnadenerweisungen führt. Dennoch, da „die neue Sünde" pragmatisch schärfer sogar als Sünde nach der Bundesschließung hervortritt, würde ich den höheren Stufen die Zwischenglieder vorbehalten: „Wasser und Brot für die Ungläubigen in der Wüste", wobei 4 Mose 20. 21 mit benutzt wird (31*), und: „Sieg über die Feinde" (32*), wobei proleptisch spätere Vorgänge, wie namentlich Bileams Weissagung, herbeizuziehen wären. Dann tritt auf dieser Stufe „der Bund am Sinai" als „Gesetzgebung" hervor, wie schon auf erster Stufe die zehn Gebote dem einfachen Texte nach an dieser Stelle gelernt werden. Schon darum ist die Gesetzgebung als selbständiges Geschichtsbild unentbehrlich.

Nun kommt mit dem „goldenen Kalbe" (23) die neue Sünde Israels, wobei andeutend Anderes dabei erwähnt werden und, wenn ich recht sehe, unmittelbar „die eherne Schlange" (24) ein unentbehrliches, so eindrucksvolles und für die verborgene Typik hochbedeutsames, Moment folgen muß, das bei Zahn (34) nur sehr gelegentlich Stelle findet; während hier Raum ist, auf der niederen Stufe zugleich die übrigen Züge aus 4 Mose 20. 21 auszubeuten. Palmer bringt nur noch Mosis Tod nach dem goldenen Kalbe, und Curtmann bietet ein wunderliches Durcheinander von Einzelheiten: „das Manna"; „das Wasser aus dem Felsen"; „die Wachteln", und nach dem Durchgange durch den Jordan und Rahab: „Bileam's Esel". Da enthält Hübner's vierundzwanzigstes Capitel: „Wie Gott die Kinder Israel durch die Wüsten in das gelobte Land geführt hat" eine viel sinnigere Zu-

sammenstellung. Für die höhere Stufe würde ich dann noch „die Rotte Korah und das heilige Priesterthum" als selbständiges Geschichtsbild (35*) vorschlagen, und übrigens mit „Mosis Ende und Josua's Erwählung" (25) fortfahren, wobei die Bestätigung des letzteren durch den erscheinenden Heerführer Israels vorauszunehmen ist. „Der Einzug in Kanaan" (26), der mit dem Durchgange durch den Jordan die Einnahme von Jericho zusammenfaßt, hat, scheint mir, mehr selbständiges Recht, als wenn man die letztere für sich selbständig nimmt und das erstere wegläßt (Palmer). Dagegen wird auf höherer Stufe wegen der Bedeutung der Rahab vor 25 ein Capitel: „die Kundschafter und die Rahab" (38) einzulegen und mit Jericho's Fall zu verbinden sein.

Der Sprung, den Palmer von da sofort zu Samuel und Eli macht, scheint mir zu groß; die Ausfüllung neben „Simson" mit „Jephta's Tochter", die Curtmann bietet, ist aber der größere Mißgriff. Ich meine zunächst, man kann „Achans Diebstahl" (27) nicht wol entbehren, als neuen Sündenbann (vgl. Zahn), und gewinnt damit trefflichen Anhalt für die Situation im Lande offener Beute. Von hier wäre in der That ein trefflicher Uebergang zu der Bergstätte aller heiligen Beute, „der Stiftshütte", die zu Samuel überleitet. An „Simson", dessen schwer zusammenzufassende Geschichte auf der höheren Stufe nothwendig eine Stelle fordert, wie denn dort, was Zahn unter „Josua's Sieg und Tod" zusammenfaßt, vorher kaum fehlen darf (40*, 41*), während Jephta besser ganz wegbleibt: — scheint mir weniger verloren, als an Gideon (28), dem ebenbürtigsten Nachfolger Josua's, dessen Geschichte auch Licht genug auf Kampf und Verderben der Richterperiode fallen läßt, und bei Zahn ebenfalls Stelle gefunden hat. Wie am Ende der Patriarchenzeit Hiob, so tritt hier zum Schlusse der Richterperiode die Erzählung „von der frommen Ruth" (Zahn) mit Recht ein: aber, wie mir scheint für die höhere Stufe (43*). Es ist eine treffliche Vorstufe für Hanna's Eheleid, mit dem die Geschichte von „Samuel und Eli" anhebt (29), die Hübner unnöthiger Weise in zwei Abschnitte zerlegt. Damit ist der Uebergang zur Königs- und Prophetengeschichte gemacht.

Die Königsgeschichte mit „Saul und David" zu eröffnen (Palmer), wird unthunlich sein. Auch „Saul's Eselinnen" (Curtmann) geben gewiß keinen passenden Einheitsgedanken ab. „Samuel und Saul" wird im Allgemeinen entsprechen: — Salbung und Verwerfung, als die beiden Pole der Geschichte umspannend, und an die Hauptperson anknüpfend, die nun neben dem Königthume wie vorher neben dem Hohenpriesterthume als entscheidender Factor erscheint. Daher werden die Ueberschriften nun nur auszufüllen sein: „Samuel und der Hohepriester Eli", und „Samuel und Saul, der erste König Israels" (30). Zahn läßt dabei die Geschichte mit den Eselinnen ganz weg; mir scheint passender, nach Beginn mit Samuel's Söhnen und der Forderung eines Königs durch das Volk, das erste Auftreten Saul's in der Geschichte mit seinem demüthigen Verhalten bei dem Loose zusammenzustellen und, nach kurzer Erwähnung seiner Siege, mit seiner Selbstüberhebung abzuschließen. David und Goliath (31) wird einstimmig als Hauptbild aufgefaßt, und kann mit David's Salbung (selbständig bei Zahn) recht wohl verbunden werden. „David mit der Harfe" (Curtmann) voraus zu nehmen, scheint mir ebensowenig passend, als der Sprung (Palmer) von Goliath zu „David und Absalom" möglich. Zahn läßt David und Jonathan, dann David's Verfolgungen, Saul's Tod folgen; offenbar auch keine passende Stoffvertheilung. Statt dessen

empfiehlt schon die Parallele zu Joseph's Leben und die neue hellere Ausprägung desselben Typus: „David's Leidensstand" (32) als ein Capitel zusammenzunehmen, wo Jonathan's Freundschaft als Moment der Tröstung kurz mit eingefaßt wird, und „David's Erhöhung" (33), die Saul's Tod einleitet, als selbstredende Antithese eintritt. Hier kann auch, um 32 etwas von Stoff zu entlasten, „Saul's Becher und Speer" Verwendung finden, während bei 32 die Scene in der Höhle das Gegenbild zu Saul's Mordgeist, die Flucht zu den Philistern aber die Spitze des Leidensstandes bildet. Dann folgt „David's Fall und Strafe" (34), wo „Absolom's Empörung" auch gleich als Hauptmoment der letzteren genannt werden kann.[1] David's Fall ist als „Ehebruch und Mord", die Sünden gegen das 5. und 6. Gebot auszuführen. „Er ließ Bathseba zu sich rufen, als wäre sie sein Weib, da sie doch Urias Weib war." — „Er wollte, Urias sollte zu seinem Weibe gehen, als wäre sie es noch ebenso wie zuvor." — So bereitet sich zugleich die Einheit des folgenden Capitels „Salomo und der Tempelbau" (35) vor (Palmer). Das genügt hier statt der drei Capitel bei Zahn über Salomo. Auf höherer Stufe können die Züge: „Salomo's Urtheil und die Königin von Saba" (Curtmann) zu einem selbständigen Capitel von „Salomo's Weisheit" benutzt werden, als Folie zugleich für sein nachmaliges Sinken (51*). Ebenso folgt auf der höheren Stufe ein selbständiges Capitel: „Theilung des Reiches und Jerobeam" (52*), während zunächst „Elias, der neue Reformator" (36), — einerseits dem neuen Tempel entsprechend, andererseits dem Verfalle Israels gegenüber, — genügt. Die Strafandrohung führt den Propheten Ahab und Isebel gegenüber ein; der Prophet in der Wüste und bei der Wittwe ist das Geschichtsbild in diesem Rahmen; denn den Schluß bildet die Rückkehr zu Ahab, um nach der Frucht des Strafgerichtes zu sehen. „Ahab und Naboth" (37) ist das zweite Hauptbild, was hier als Zeichen der Verhärtung Ahab's und Begründung des Gerichtes über den König und die Königin zugleich dient und Elias' Himmelfahrt als Abschluß zu erwähnen ermöglicht. Für die höhere Stufe ist „Elias auf Carmel und Horeb" dazwischen (55*) und, mit Elias' Himmelfahrt verbunden, „Prophet Elisa" (56*) ein unentbehrliches Ergänzungsstück. Auch Palmer übergeht den letzteren hier, während Curtmann ihm zwei Capitel gewidmet wissen will, und Naboth's Weinberg hinter diese beiden stellt (!). Ebenso stellt Letzterer Jonas hinter Daniel, der offenbar hierher gehört (Palmer, Zahn): „Jonas und Ninive" (39), das Gegenbild zum unbußfertigen Israel. So ist ein Geschichtsbild vorbereitet, das Israels und Juda's Fall zur Anbahnung dienen muß, und da würde sich, die Geduld Gottes zugleich veranschaulichend, am meisten der König Hiskia (Zahn) empfehlen. Auf höherer Stufe muß er sowol als Josia seinen Platz finden, zugleich zur Anlehnung für Jesaia und Jeremia (58*. 59*). Aber auf der unteren Stufe wird man sich an der Thatsache, daß Israel zur Strafe im Exil ist, genügen lassen müssen, und Daniel als den neuen Joseph in zwei Geschichtsbildern (39. 40) geben, wobei auch die drei Männer im feurigen Ofen neben der Löwengrube ihre Stelle finden, und die Errettung des Propheten, die Zurückführung Israels andeutend, sich anschließt, während mit der Traumdeutung die große Weissagung auf Christum, den Gesalbten, den

---

1) Curtmann wieder ziemlich bunt: „David und Michal", „David und Jonathan", „Saul in der Höhle", „Saul's Becher und Speer", „David und Abigail", „Absaloms Tod".

besten Abschluß bildet. Später sind die Lücken, die hier bleiben, besser auszufüllen: mit „Esra und Nehemia" (62* und 63*); auch Daniel vor dem König Belsazar kann vorher noch mehr zu seinem Rechte kommen; ebenso ists mit: „Esther und Haman" (64*). — Die wichtigeren Abschnitte aus den Makkabäerbüchern (2. Makk. 6. 7.; 1. Makk. 2) können durch Bibellesen nachgeholt, und auf oberster Stufe wird mit der Knechtschaft unter Rom und dem inneren Sectenzerfalle des jüdischen Volkes abgeschlossen.

Die neutestamentliche Erzählung beginnt (1) mit der „Ankündigung der Geburt des Heilandes", wobei die Ankündigung des Vorläufers an Zacharias mit der des Heilandes selbst zusammengenommen wird. Später ergibt die Verselbständigung der ersteren und die Verbindung der letzteren mit dem Besuche bei Elisabeth, der vorerst wegbleiben kann: 1* und 2*. Dann „die Geburt Christi" (2), und (3): die Weisen aus dem Morgenlande mit der Flucht; später: die Darstellung im Tempel (5*). Folgt: Tempelgang des 12jährigen Jesusknaben (4); Johannes der Bußprediger (5), womit die Taufe Jesu verbunden wird, die später mit der Versuchungsgeschichte den Stoff für: 8* 9* bildet. Ebenso bleibt das Finden der ersten Jünger (10*) für später aufbehalten. „Die Hochzeit zu Kana" (6) gibt ohnehin Gelegenheit an jene anzuknüpfen, und lehrt im Unterschiede von dem Bußprediger den freundlichen Heiland kennen, wobei eine Hindeutung auf die spätere Speisung der 5000 nicht ungehörig wäre. „Der Knecht des Hauptmanns" (8) und „die Heilung des Gichtbrüchigen" (9) ergänzen das Bild, nachdem (7) „die Berufung der Apostel" eingeschoben ist (Luc. 4, 31—5, 11.) mit Andeutung auf die Vertreibung von Nazareth. Dann würde ich die Erzählung vom barmherzigen Samariter (11), die Segnung der Kinder (12) und das Gleichniß vom verlorenen Sohne (13) folgen lassen. Die Erzählung vom reichen Mann und armen Lazarus (15) steht am besten nach (14) der Einladung zum großen Abendmahle (Luc. 14), wie sich an sie (16) der Tod Johannes des Täufers passend anschließt. Die Auferweckung des Lazarus (17) ersetzt am Anfange die anderen Todtenerweckungen. Die Salbung wird mit Judas' Verrath verbunden (18). Das Abendmahl und Gethsemane (19), die Gefangennehmung mit der Verleugnung Petri (20), wobei Hindeutung auf das Verhör vor den Hohenpriestern und das Ende des Judas, im Gegensatze zu Petri Buße, am Orte ist; Verhör und Verurtheilung vor Pilatus (21); Kreuzigung, Tod und Begräbniß (22), wobei das Letztere nur kürzer berührt wird; Auferstehung und Erscheinung vor den Frauen und (Abends) vor den Jüngern (23); während wir die Erscheinung auf dem Wege nach Emmaus herausnehmen und mit der vor Thomas gesondert erzählen (24); die „Himmelfahrt mit Hinweis auf Pfingsten" (25), wofür die Festgeschichte, schon beim letzten Pfingstfeste erzählt, als Vorbereitung gelten kann.

Wer Palmer's, Curtmann's u. A. Anordnung vergleicht, wird wesentliche Unterschiede entdecken. Die Absicht bei der obigen Anordnung gibt sich dann von selbst leicht und im Einzelnen zu erkennen. Da ferner die Bereicherung mit dem Beginne der Lehrwirksamkeit Christi auf den höheren Stufen eine sehr umfängliche sein muß, außerdem auch zwischen Ostern und Pfingsten die Apostelgeschichte selbständige Berücksichtigung zu finden hat, ist der Uebersichtlichkeit wegen

für die gegenwärtige Auswahl davon abgesehen worden, jene Bereicherungen gleich daneben auszudrücken. Für das Neue Testament bietet auch, wie wir oben andeuteten (S. 127), das Bibellesen selbst einen viel umfänglicheren Ersatz.

§. XL.

Ueber das Ziel des Ganges im Geschichtsunterrichte herrscht im Allgemeinen soweit Uebereinstimmung, daß derselbe von Geschichten zur Geschichte, von der Einzelerzählung als solcher zur Geschichtserzählung im Zusammenhange vorzuschreiten habe.[1] Im Grunde ist damit aber nur der Unterschied der untersten Elementarstufe und der Mittelclasse der Volksschule ausgesprochen; denn schon auf letzterer fügt sich, was rein als Charakterbild und einzelner Vorgang auf jener herausgehoben wurde, an Ort und Stelle in den Zusammenhang ganzer Gruppen ein, die selbst wieder, untereinander loser oder fester verbunden, den Verlauf der heiligen Geschichte im Alten und im Neuen Testamente darstellen. Dabei wird schon für die Elementarstufe als das richtigste vorausgesetzt, daß die Einzelbilder nicht beliebig bald aus dem N. und bald aus dem A. T., oder aus diesem ohne alle chronologische Folge vorgeführt werden. Obgleich die letztere nicht als solche das Richtmaß für diese Stufe abgeben kann, so ist nach dem oben dargestellten Charakter der biblischen Geschichtserzählung (§. 38) in der chronologischen Folge im Allgemeinen auch zugleich die pädagogische Stufenleiter aufsteigender Charakterbilder gegeben. Will man statt dessen auf dieser Stufe nach bestimmten moralischen Rubriken die Einzelgeschichten als Beispiel verwerthen (vgl. Kehr ob. S. 123), so macht man immer wieder eine Art System aus den Einzelerzählungen, was auf dieser Stufe eben vermieden werden soll. Als Geschichtsbestandtheile, wie als moralische Beispiele, bilden sie hier einzelne Bausteine, die als Material künftiger Zusammenfügung zusammengetragen werden, — jene für den Bau heiliger Geschichte, diese für den Bau heiliger Lehre, namentlich im Anschlusse an den Dekalog.

1) Vgl. J. G. Schüren in seinem treffl. Schriftchen: „Gedanken über den Religionsunterricht der christl. Volksschule" 6. A. Osnabrück. 1872. S. 8: „Grundlage bleibt auf allen Stufen die Historie ... Mit dem Auffassen einzelner Geschichten wird der Anfang gemacht, und das Zusammenfassen aller Geschichten zu Einer Geschichte, zu der Geschichte vom Reiche Gottes, in welchem der Heilsplan Gottes zur Erlösung der sündigen Welt verwirklicht worden ist, bildet den Schluß." S. u. dabei seine Verwahrung gegen eine „pragmat. Zusammenfassung" in der Volksschule. — Was Seminardirector Herm. Kahle in der Vorrede zu seiner „Geschichte des Reiches Gottes" wie eine Antithese zu dem obigen Satze aufstellt (S. VII), ist im Grunde kein Gegensatz. Er will, was auf der Oberstufe Geschichte des Reiches Gottes sein soll, auf der Unterstufe als „Familien-Geschichte", und soweit einheitlich, behandelt wissen.

Andererseits hat die Oberstufe der Volksschule nach diesen Voraussetzungen zweifellos und unter allen Umständen eine letzte Ergänzung für den bisher vorgetragenen Geschichtsstoff zu bieten, theils in bereichernder Hinzufügung solcher Partieen, die ihr von jenen beiden Stufen vorzubehalten sind, theils bei summarischerer Behandlung der Schilderung in den von unten auf vertrauten Erzählungen durch ausführlicheren und sorgfältigeren Nachweis des geschichtlichen Zusammenhanges im Ganzen. Soweit dürfte wesentliche Einheit unter den verschiedenen Auctoritäten auf unserem Gebiete herrschen.

Der principielle Streit beginnt erst mit der Forderung, daß auf der letzten Stufe der pragmatische Zusammenhang in der Form gegeben werde, daß den Kindern die heilige Geschichte als der Entwicklungsgang des Reiches Gottes nach seinen Hauptepochen und inneren Gesetzen begreiflich gemacht werde.

Kurtz wird meist als Hauptvertreter dieser Ansicht genannt, Buchrucker hat ihr jedenfalls die begrifflich und pragmatisch ausgeprägteste Durchführung gegeben. Den entgegengesetzten Standpunkt vertreten namentlich Schurig, Schüren, Nissen und in neuester Zeit Witt.

Handelt es sich statt um die Volksschule um den fortschreitenden Unterricht in heiliger Geschichte auf Gymnasien[1] oder gar für Theologen, so würde auch über diesen Punkt wol ziemlich allgemeine Uebereinstimmung herrschen; denn daß jenes Ziel überhaupt als letztes und höchstes auf diesem Unterrichtsgebiete festgehalten zu werden verdient, ist unwidersprechlich. Genau genommen ist auch Kurtz's Lehrbuch mindestens für Gymnasien bestimmt. Dagegen wird schon in Bezug auf Confirmanden, die als erste Competenten für derartigen Geschichtsvortrag z. B. de Wette in's Auge faßt, die oben im Allgemeinen empfohlene Rücksicht auf das verschiedene Niveau der geistigen Fassungskraft und Bildungsstufe der Kinder den Ausschlag geben müssen. Aber damit ist als allgemeiner Maßstab eben das Durchschnittsmaß der Volksschule aufgestellt, das wieder mehr von der Dorf- als von der Stadtschule her bestimmt gelten muß. In Rücksicht auf dieses aber ist, was Buchrucker in den „beiden Oberclassen der Werktagsschule" für anwendbar hält und seines Falles „mit ermunterndem Erfolge" angewendet hat, als ein zu hoch gegriffenes Maß

---

1) Für diese Stufe faßt V. Bähring, dessen Bibl. Geschichte im Zusammenhang oben Erwähnung fand, die Aufgabe „in die gesammte Entwicklungsgeschichte des Reiches Gottes" einzuführen, allein in's Auge, indem er nach Roth (Gymnasialpädagogik S. 236) auf Gymnasien von anderem als geschichtlichen Religionsunterrichte nicht wissen will. Vgl. Bähring, Die Reform des christl. Religionsunterrichtes. Berlin 1872. S. 103.

anzusehen. Könnte doch schon, was Buchrucker als ersten Antrieb zu seinem Unternehmen bezeichnet: „Das Bedürfniß, den heiligen Lehrstoff an einer Seite anzufassen, von der aus er ein höheres Interesse für die Schüler gewänne, und das immer gleiche Alltagsgesicht verlöre", — gerechte Bedenken erwecken. Was Witt mit Nissen schön dagegen sagt: „Ich habe über zwanzig Jahre in der biblischen Geschichte unterrichtet, aber ich muß bekennen, daß mir jedes Jahr die einzelne Geschichte wieder ebenso neu ist als den Kindern", wird gewiß insoweit allgemeine Geltung haben, als die „Alltäglichkeit", die allerdings für Kinder ein durch alle Classen rein identisch wiederkehrender Schulstoff haben müßte, schon durch die auf jeder Stufe wechselnde Eingänglichkeit der Darstellung, wie namentlich durch die Verbindung mit neuen Geschichtsmomenten, leicht zu beseitigen sein wird. Das letztere Moment ist obenan als charakteristisch in der Oberstufe erkannt worden. Witt's Ansicht dagegen: nur durch eingehendere, besonders auf das innere Leben der Schüler berechnete Betrachtung ein und derselben Erzählungen in der Oberclasse zu wirken, muß als nicht minder einseitig in ihrer Art bezeichnet werden.

Vielleicht ist die Verständigung mit Buchrucker leichter. Was er gegeben, ist für den Lehrer, auch für den der Oberclassen der Volksschule, und gehört zu den werthvollsten Handbüchern dieser Art, die wir besitzen. Aber in der Oberclasse der Volksschule selbst wird man nach dem Durchschnittsmaße nicht weiter gehen dürfen, als daß man zu allernächst den Zusammenhang des Neuen mit dem Alten Testamente in den immer klarer hervortretenden Hauptweissagungen und Typen im Verlaufe der Geschichte selbst aufweist; die Epochenunterschiede der alttestamentlichen Geschichte als Patriarchen- und Volkszeit, und in dieser wieder die Zeit des Königthumes und der Propheten, und die nachexilische Epoche nach ihren Haupteigenthümlichkeiten, die Anfänge der Kirchengeschichte aber an der Apostelgeschichte kennen lehrt; das Archäologische, Chronologische und Geographische, soweit es jenen Zwecken entspricht, beizieht; vor Allem aber als einheitlichen Gesichtspunkt dabei, unter dem Einzelgeschichte wie Geschichtsverlauf betrachtet wird: Gesetz und Vergeltung auf der einen, Gnade und Erbarmen Gottes auf der anderen Seite festhält, nach Luthers Rathschlag: der Menschen Sünde und Untreue und Gottes Geduld, erlösende Hilfe und unerschütterliche Verheißungstreue überall vor die Augen malend. Mit anderen Worten: das soteriologische, ethische und gemeindemäßige Verständniß gehört hierher, aber nicht das theologisch-heilsökonomische und systematische.

Genug zu thun gibt schon jenes Maß unzweifelhaft, — und es

ist dabei für das unterschiedliche Niveau elastisch genug gestellt —; aber auch als genug gethan darf es gelten, wenn namentlich die Vorbereitung der Erlösung und das Centrum aller Heilsgeschichte in ihr als Eindruck in gründlicher Weise erzielt ist. Dabei ist aber Geschichte als anschauliches Gefüge von Einzelzügen und Heilsgeschichte als Gesammteindruck bewahrt. Auch wird sich dabei unwillkürlich und von selbst ein Hintergrund pragmatischen Verständnisses bei den Kindern bilden; nur lasse man dies als Hintergrund wirken. Selbst auf Gymnasien noch ist zu fürchten, daß, wo das Gerippe des Systemes im Unterrichte so hervortritt, wie in Buchruckers Darstellung, die Geschichte selbst sich in einen logischen Schematismus auflöst, der zwar durch die dabei sich ergebenden Lichtblicke und Durchsichten erfreut, zuletzt aber mehr eine Genugthuung für den Verstand gewährt, als die Geschichte zum Lebenselemente des Glaubens fürs Leben verklärt. Die bewahrte Freude und Erbauung an jedem Einzelzuge in den Erlebnissen der heiligen Menschen Gottes ist dafür förderlicher, als der Ueberblick, der nur für die Höhen der Ereignisse Interesse behält, über die der Fuß gleichsam eilend zum Ziele hinwegschreitet. Es ist im Grunde der Unterschied zwischen dem Interesse an Personen und an Ereignissen, an Gottesspuren und Gottesmaßnahmen, statt an theol. Anschauungen; im Allgemeinen der Unterschied zwischen dem Standpunkte des Lebens und der Schule, der Gemeinde und des Theologen, was sich in den gekennzeichneten Gegensätzen wiederspiegelt.

Mit dem Unwidersprechlichen beginnt die Rechtfertigung unseres Standpunktes am Besten. Das Ziel des Unterrichtes in heiliger Geschichte, das die letztere in sich selbst trägt, ist, wo man es mit dem Schüler zu erreichen vermag, unzweifelhaft die Einsicht in den anbetungswerthen, an Durchsichtigkeit und innerer Consequenz die Pragmatik aller universalgeschichtlichen Zusammenhänge weitaus überbietenden Entwicklungsfortschritt des Reiches Gottes in der Heilsgeschichte. Der wachsende Einblick in ihn gehört zu den höchsten Freuden des Theologie Studierenden. In letzter Instanz ist er ganz ein Gegenstand des Fachstudiums. Man spürt Buchrucker daher auch obenan das Bedürfniß ab, die früher im esoterischen Kreise der Schule mehr nur bekannt gewesenen Resultate des unbestritten größten Meisters der Gegenwart auf diesem Gebiete (v. Hofmann) mehr zum Gemeingute zu machen. Und soweit die unübertreffliche Methode dabei in Frage kommt, wiesen wir schon darauf hin, daß diesem Unternehmen der Wunsch von Pädagogen vielmehr entgegengeharrt hatte (S. 124).

Aber wenn die Zielerreichung im vollen Sinne dem angehenden Theologen vorbehalten bleibt, wird man mit der annähernden Lüftung des Schleiers schon tief genug herabgehen, wo man versucht, den Schülern der mittleren Gymnasialclassen einen Einblick zu gewähren, während die Sorge nahe liegt, daß selbst Seminaristen noch durch eine angenähert theologische Fassung dieses Unterrichtes eine Steigerung über ihre Sphäre hinaus befahren könnten, wie sie ohnehin die eigenthümliche Ge-

fahr dieses Unterrichtskreises zu bilden pflegt. Das Maß der Brauchbarkeit für diese Kreise der Jugend wird sich an dem Maße des Uebersetzertalentes bewähren. Man darf nicht mehr an Sprache, Form und Stoffeintheilung die theologische Vorlesung wiedererkennen. Für ein Handbuch, das dem mitten in der praktischen Aufgabe stehenden und durch praktische Erfahrung zu pädagogischem Bemessen des unmittelbaren Lehrstoffes befähigten Lehrer zu eigener Orientierung dienen soll, hätte dies noch weniger Gefahr. Da überwiegt das Verdienst, wenn Jemand überhaupt zum Gemeingut zu machen weiß, was in der strengeren Lehrform des akademischen Lehrers dem eingeweihten Kreise gehört. Aber damit ist auch die Grenze bezeichnet.

Auf den Gymnasien fing man an, wie oben nachgewiesen, schon im 18. Jahrhunderte dieses Ziel ins Auge zu fassen (S. 102). Die Geschichte der vier Monarchieen wurde namentlich zu diesem Zwecke an den biblischen Geschichtsunterricht der niederen Stufen angeknüpft: „damit sie", wie es in der Hamburger Schulordnung ausdrücklich heißt, „den Zusammenhang einsehen lernen". Neben den Compendien von Freyer und Zopf (s. ob.) diente im Halle'schen Pädagogium (1721) diesem Zwecke Lange's historia ecclesiastica vet. test., und Cellarius de principio regnorum et historiarum. Die Unterrichtsaufgabe findet sich dort schon nach bestimmten Perioden abgetheilt, der Zahl nach acht bis zur Zerstörung Jerusalems. Was über die Methode angemerkt ist, betrifft allerdings mehr nur die synchronistischen Einfügungen an den betreffenden Stellen (Vormb. III, 242 ff. vgl. 238), ganz nach dem Vorbilde des alten Mich. Neander (I, 760).

Theologisch vorbereitet war diese Auffassung des gesammten Lehrinhaltes unter dem Gesichtspunkte der historischen Entwicklung durch die sogenannte Foederaltheologie des Coccejus († 1669), wenn auch seine Prinzipien mehr auf dogmatischem, als auf biblisch-historischem Gebiete verwerthet wurden. Nachweise über den Einfluß auf dem pädagogischen Gebiete findet man bei Miller, Katechisirkunst S. 173; Beispiele sind: Lösecken's Haushaltung und Wege Gottes. Halle 1724 und Zachariä's christliche Religionsgeschichte, Göttingen 1774. An derartige Vorgänge knüpft die neuere Praxis an. Man kann zwei Gruppen unterscheiden: Schriften die für den Lehrerstand allein, oder doch hauptsächlich, berechnet waren, und bestimmt, diesen für den Unterricht in biblischer Geschichte vom Standpunkte des Reiches Gottes und den damit gegebenen Gesetzen einer einheitlichen Entwickelung aus zu orientieren. Sofern diese dann namentlich dem Unterrichte an Seminarien unmittelbar dienten, wie dies obenan von Harnisch's vollständigem Unterrichte im Christenthume gilt, gehören sie unmittelbar auch hierher. Die andere Classe wird von den auf Gymnasien berechneten Lehrbüchern gebildet, die theils selbständig das Material für die heilige Geschichte als Geschichte des Reiches Gottes bieten, theils auf einen solchen Unterricht sich zurückbeziehen, und als Text selbst nur eine kurze Uebersicht der Hauptmomente der Entwicklung enthalten.

Unter den letzteren verdient Schmieder's christliche Religionslehre — zuerst 1833 (Leipzig) erschienen — eine erste ehrende Erwähnung. Das Lehrbuch selbst bietet über den Entwicklungsgang der Offenbarung (§. 19) freilich höchst Dürftiges; aber man darf nicht übersehen, daß dies nur als Rückblick auf der letzten Unterrichtsstufe (Prima) vermeint ist, sowol auf den biblischen Geschichtsunterricht in den unteren Classen (vor Untertertia), als auf den besonderen Jahrescursus (in Obertertia), der „die Geschichte des Reiches Gottes" ausdrücklich zum Inhalte hat, als Abschluß „der unteren Bildungsstufe". Von diesem heißt es: „Hier gilt es einerseits die Wie-

derholung der den Schülern von früherher bekannten Thatsachen, mit möglichster Anschaulichkeit und Bestimmtheit, andererseits und vorzüglich: einfach klare Zusammenstellung nach der Beziehung auf das Reich Gottes, damit der profanen Zersplitterung in historischen Nebendingen gewehrt und der Blick für die große Hauptsache, für den durchgeführten Rathschluß Gottes zum Heile der Welt geschärft werde." (2. A. 1838. S. V.). Eine nähere Einsicht in die Ausführung hat Schmieder leider nicht ermöglicht.

Da in dem Petri'schen Lehrbuche der Religion — zuerst (Hannover) 1839 — dieselben Voraussetzungen wenigstens in keiner Weise ausdrücklich in's Auge gefaßt werden, muß die Kürze, mit der der Zusammenhang heiliger Geschichte (3. A. §. 14) behandelt wird, als ein Mangel bezeichnet werden, der sich um so empfindlicher fühlbar macht, als der Kirchengeschichte innerhalb des trefflichen, aber überhaupt etwas hochgehaltenen Lehrbuches, ein so breiter Boden eingeräumt ist. Zwar bietet das Capitel von der heiligen Schrift im Einzelnen Ersatz (vgl. §.33, 35 ff.); aber abgesehen von der Zerstückelung, die bei dem Anschlusse der historischen Uebersicht an einzelne Bücher der heiligen Schrift unvermeidlich ist, bleibt bei dieser Anordnung das Interesse getheilt. Noch weniger kann das Palmer'sche Lehrbuch (zuerst Darmstadt 1842) in dieser Hinsicht befriedigen.

Die werthvollste Leistung für diesen Zweck hat ohne Zweifel Thomasius den Gymnasien dargeboten. Seine „Grundlinien zum Religionsunterricht" an den oberen Classen gelehrter Schulen — zuerst Nürnberg 1839 — setzen den Unterricht in der Geschichte des Reiches Gottes ausdrücklich voraus, dem der „erste Cursus" der Grundlinien — zuerst 1842 — als besonderer Leitfaden dient. In der zweiten Ausgabe 1860 hat das Büchlein eine durchgreifende Umarbeitung erfahren. Es ist wahr, die Durchsichtigkeit, welche Buchruckers Darstellung dadurch erzielt, daß alles Einzelne und Eigenthümliche in seiner gemeinsamen Bedeutung für die Herbeiführung des Hauptzieles aufgewiesen wird, und wären es so unscheinbare Züge wie der Ankauf des Erbbegräbnisses in Hebron, ist hier nicht erreicht. Aber eben damit droht auch die Gefahr weniger, die Geschichte in ein System, und das Interesse an jener in das an diesem aufzulösen. Thomasius läßt sich genügen, die ethischen Grundzüge in der Heilsentwicklung hervortreten zu lassen, und stellt das theokratische Moment der Anbahnung und Erziehung eines Heilsvolkes, das natürlich nicht fehlt, mit Recht in den Hintergrund zurück. Damit scheint mir der richtige Unterschied zwischen gemeindemäßigem und theologischem Verständnisse und Interesse festgehalten; die Gymnasien aber — und Thomasius hat die mittleren Classen derselben im Auge — participieren offenbar mit mehr Recht an jenem, als an diesem Standpunkte. Das Maß endlich, das im Ganzen dabei dem reichen Stoffe gegenüber eingehalten wird und die Ausscheidung der meisten dogmatischen Momente für das Lehrgebäude, bilden die Hauptvorzüge andererseits im Vergleiche zu Kurtz.

Von den Lehrbüchern, welche die biblischen Geschichten selbst in höherer Fassung und mit ausschließlicher, oft überwiegender Rücksicht auf Gymnasien darstellen, ist neben Kurtz und Lisko etwa noch De Wette zu nennen. Letztere Schrift — die biblische Geschichte als Geschichte der Offenbarungen Gottes. Berlin 1846 — ist zunächst für Lehrer bestimmt; als Unterrichtskreis aber sind, soweit die Darlegung des Entwicklungsganges des Reiches Gottes in Frage kommt, hauptsächlich „die oberen Classen der Gymnasien" — obschon daneben auch die Confirmanden — in's Auge gefaßt. Schon bei dem Lehrgange der biblischen Geschichte auf unterer Stufe (§. 3,

§. 16) wird gefordert, daß über der Einzelerzählung die Einheit der Geschichte nicht aus dem Auge verloren werde, sondern was später als „Pragmatismus" hervortritt, hier den Hintergrund der Anordnung bilde. Das wäre also nach De Wette das genügende Maß für die Volksschule. Auf der bezeichneten höheren Stufe erst sollen die einzelnen Begebenheiten und Thatsachen darauf angesehen werden, „was und wie viel sie zur Beförderung des Offenbarungszweckes beigetragen, oder inwiefern sie in den Entwicklungsgang des Reiches Gottes eingegriffen haben". Als letzterer wird aber in der ganzen Darlegung der Offenbarungsgang selbst zu einseitig festgehalten, wobei der bekannte Standpunkt des Verfassers namentlich das Alte Testament nur sehr unvollkommen zu seinem Rechte gelangen läßt.

Ungleich bedeutender war Kurtz's, in erster Auflage (1843) um drei Jahr ältere und schon durch die große Verbreitung, die das Buch erlangt hat (24. A. 1873), genügend empfohlene Leistung. Die Fülle des Materiales schon entspricht der ausschließlichen Bestimmung für „die oberen Classen der Gymnasien" und für Schullehrerseminarien". So schätzbar aber diese Fülle für den Lehrer ist, so muß für den Schüler selbst auch auf der bezeichneten Stufe der große Stoffreichthum schon als erster, die vielfach in den Vordergrund und oft recht unvermittelt eintretenden dogmatischen Resultate als der andere Hauptfehler des sonst trefflichen Buches bezeichnet werden. Der Hauptzweck, die heilige Geschichte für diese Stufe „als einen vom ewigen Rathschluß Gottes beseelten und einheitlich gegliederten Organismus" darzustellen, wird unmittelbar weniger durch Markierung der zu bestimmenden Höhepunkte erzielt, als durch zwischen eingelegte dogmatische Paragraphen, wie am Anfange des zweiten Theiles, (der unter der Ueberschrift: die Erlösung und das Heil, die ganze Heilsgeschichte nach dem Sündenfalle befaßt) und am Anfange der zweiten Abtheilung desselben, mit der das N. T. einsetzt. Da reichen sich §§ wie am Anfang: „von der Erlösungsfähigkeit des Menschen, vom göttlichen Rathschluß der Erlösung und von der successiven Heilsentwicklung", mit den anderen: „von der Fülle der Zeiten; dem Wesen der auszurichtenden Erlösung" u. s. w. über die ganze dazwischenliegende Entwicklungsgeschichte die Hand. Die ganze Eintheilung, die offenbar sehr unverhältnißmäßige Theile aufweist, ist nicht von der Geschichte, sondern von der Dogmatik hergenommen, während die einzelnen Perioden nur der Zahl nach als erste, zweite und dritte gekennzeichnet, und übrigens wieder nur unter dem allgemeinen Gedanken „der Anbahnung des Heils" unterschieden werden. Das gibt keine wahrhaft geschichtliche Uebersicht; um so weniger, je mehr von der Mosaischen Zeit an der archäologische Stoff in langer Capitelreihe den Fortschritt der Geschichtsentwicklung zerreißt. In all diesen Stücken bietet die bei Buchrucker durchgeführte historisch-genetische Methode Hofmanns die allerwesentlichsten Vorzüge. Das Werthvollste zur Orientirung des Lehrers auch für das Maß der Aufgabe, das wir der Volksschule stellen, bieten bei Kurtz die Capitel, die am Anfange jedes Zeitraumes den Charakter desselben in Kürze schildern.

Den Genannten allen voran gingen die Darstellungen des Reiches Gottes von Zahn und Harnisch, das als Wendepunkt oben bezeichnete Jahr 1830 markierend. Beide schreiben für Lehrer, was von Heß's entsprechender Schrift (s. ob. S. 137) so nicht gesagt werden kann. Eine Vorarbeit Harnisch's aus der Breslauer Zeit,[1]

1) Harnisch wurde schon 1822 von dem Breslauer Seminar an das Weißenfelser versetzt. Ueber seinen Breslauer Collegen Hänel s. u.

wo er weniger mit diesem Unterrichtszweige noch zu thun hatte, sichert ihm den Vorrang. Im 14. Hefte des „Erziehungs- und Schulrathes" findet man den kurzen Abriß einer „Geschichte des Reiches Gottes". Dagegen ist die „Geschichte des Reiches Gottes auf Erden", die den ersten Theil seines „vollständigen Unterrichts im evangelischen Christenthum" bildet (1. A. 1830, 2. A. 1844. Halle.), nach seinem eigenen liebenswürdig bescheidenen Bekenntnisse eine Frucht gemeinsamer, collegialisch verbundener Arbeitskräfte, unter denen er Zahn als den „reichsten Geber" bezeichnet. Der Einblick in diese Werkstätte von einem Geiste beseelter Männer, die damals zusammen in Weißenfels für einen großen Zweck arbeiteten, gehört zu den charakteristischen Zügen des Anbruches einer ganz neuen Epoche mit reichem Zukunftserfolge.

Aber was Harnisch über Zahn's Arbeiten im Unterschiede von seinen eigenen weiter bemerkt, daß jener „im Großen und Weiten", er „im Kleinen und Engen" gearbeitet, charakterisiert zugleich den verschiedenen Werth der beiden hier in Frage kommenden Leistungen auf's treffendste. Zahn's „Handbuch zur biblischen und Kirchengeschichte": das Reich Gottes auf Erden (Dresden 1830, 3. A. Meurs 1838), von dem nur der erste, das A. T. befassende Theil erschienen ist, bietet eine ganz andere Fülle geistlicher Lichtblicke, anregenden Stoffes, interessanter Citate, wenn auch mehr in den ersten als in den späteren Abschnitten; aber als unmittelbare Handleitung zum praktischen Unterrichte dürfte man es bei alledem weniger empfehlen können, als Harnisch's außerordentlich schlichte, aber überall zugleich durch wärmste Herzensfrömmigkeit so wohlthuende Darstellung. Die Uebersicht geht ohnehin bei Zahn über der Menge erklärender Ausführungen, Notizen und archäologischen Materiales verloren. Aber man vermißt auch an den einzelnen Hauptwendepunkten durchschlagend pragmatische Gesichtspunkte. Bausteine —, das ist der Gesammteindruck dieser Erstlingsversuche, — Bausteine werden zusammengetragen als brauchbares Material für einen künftigen Aufbau.

Harnisch strebt nur sehr Einfaches an; dennoch dienen die Hauptgesichtspunkte, die er einleitend als Kanon für die gesammte Geschichtsbetrachtung aufstellt, so aphoristisch sie dastehen, vortrefflich als ein erster Ausdruck für das auch von uns oben festgehaltene wesentliche Maß der zusammenhängenden Betrachtungsweise in den oberen Classen der Volksschule. Seine Sätze lauten: „die Geschichte des Reiches Gottes zeigt uns in allen Zeiträumen":

1) „Neben der Heiligkeit und Gerechtigkeit Gottes, seine Liebe, Gnade und Barmherzigkeit gegen die Menschen."

2) „Neben dem vielfachen Ungehorsam der Menschen gegen Gott, auch die gläubige Hingebung einzelner gegen ihn."

3) „Den Haß und die Zwietracht der von Gott abgefallenen Menschen."

4) „Die Drangsale und das Elend derselben als Strafgericht Gottes für ihre Sünden."

5) Die Rettung und Wiedergewinnung Vieler, die verloren waren durch Gottes Gnade."

6) „Wie des Herrn Reich trotz aller Stürme doch immer fester wird, und trotz aller Verluste immer weiter sich ausbreitet".

Man darf dabei nicht übersehen, daß die nebenhergehende Bestimmung des Harnisch'schen Buches für den Erbauungszweck der Haltung des Ganzen oft einen etwas schwankenden Charakter gibt. Seinen eigentlichen Wirkungskreis hat es auf Seminarien selbst gehabt. Uns kommt es nur darauf an, mit jenen Sätzen den oben

bezeichneten Standpunkt im Allgemeinen mit der Auctorität eines anerkannten Pädagogen zu decken.

Damit kann man zusammennehmen, was Thomasius in dem zweiten Theile seiner Grundlinien §. 20 als kurze Uebersicht des Charakters der einzelnen Geschichtsperioden Israels und der damit gegebenen Entwicklungsmomente bietet, um für den anderen Theil der oben bezeichneten Aufgabe eine Vorlage zu haben.

Andere hier etwa noch einschlagende Hilfsmittel dürfen übergangen werden. So Ziegler's gedankenreiches Buch: „Historische Entwicklung der göttlichen Offenbarung in ihren Hauptmomenten.“ Nördlingen 1842, — weil es mehr speculative Interessen verfolgt, und Bräm, das Reich Gottes im A. T. Heidelberg 1850, weil es mehr praktisch dem Bibelleser dienen will, ebensowenig wie jenes aber die Bedürfnisse der Schule im Auge hat. Bernhardi's Leitfaden beim Unterrichte in der biblischen Geschichte (Potsdam) — seit 1842 mehrfach aufgelegt und von den preußischen Consistorien seiner Zeit nachdrücklich empfohlen, — muß zwar seinem Hauptinhalte nach für den Unterricht auf höheren Stufen berechnet gelten, aber hat seinen Werth lediglich als eine alles mögliche Material des religiösen Unterrichtes zusammenfassende Sammlung. [1]

So kehren wir zum Schlusse zu Buchrucker zurück — der jüngsten und in mehr als einer Hinsicht interessantesten und bedeutendsten Erscheinung auf unserem Gebiete. Wäre es auf Gymnasialclassen berechnet, stünde das Urtheil immer noch anders. Der Ursprung aus theologischen Vorlesungen verräth sich aber schon in einer auch für diese Stufe noch zu hoch gegriffenen Sprache und Anschauung. Der Verfasser redet ja nach der Anlage seines Buches im Ganzen dialogisch mit den Kindern selbst, und doch lesen wir zwischenhinein z. B. S. 20 f.: „Ueberhaupt ist das Schaffen nicht Gottes letztes Ziel, sondern die Gemeinschaft mit dem Geschaffenen. Der Sabbath bildet eine Gränze zwischen dem Schaffen Gottes einerseits und der Thätigkeit andererseits, mittels deren er den Geschaffenen seiner Bestimmung entgegenführt.“ — „Gott thront nicht in starrer Unveränderlichkeit im Himmel, sondern geht ein in die Zeit; aber er verliert sich nicht und wird nicht fortgerissen im Strome der Zeit“.... „Die Kirche Gottes wählt den Tag, an welchem die Erlösung sich vollendet und als ein Ganzes dargestellt hat —“ ein Gedankenzusammenhang an die Einsetzung des Sabbaths geknüpft, an dem zugleich lehrreich exemplificiert ist, wie die theologische Betrachtung über den Geschichtsfortschritt hinausführt, und zu Zwischeneinlegungen führt, die nothwendig im nächsten Zusammenhange störend wirken. Und nun dieses Maß für „die beiden Oberclassen“ der Volksschule! Was verstehen Schüler dieser Stufe von dem Gegensatze einer „ewigen Schöpfung“ (S. 13)?

Wie aber die Einordnung alles Einzelnen unter den national-theokratischen Gesichtspunkt die unmittelbare Wirkung der Einzelgeschichte schmälern muß, erkennt man schon, wenn man Abrahams Berufung lediglich diesem nach theologischer Be-

---

1) Erwähnung verdienen an dieser Stelle auch: C. Krafft, Die bibl. Erzähl. nach den Quellen pragm. und chronol. bearbeitet. Schaffhausen. 3 BB. Chr. H. Kalkar, Die bibl. Gesch. in Vorträgen für Gebildete. Kiel 1839. 2 BB. Martin Stier, Heilsgeschichte des A. u. N. T.'s. Mit besonderer Rücksicht auf den Gymnasialunterricht. 1. Th. 1872 — mit viel archäologischem Materiale. Endlich als neuester Versuch wissenschaftl. Darstellung: H. Zschokke, Historia sacra antiqui Ti. Vindobonae 1872.

trachtung so vollberechtigten Gesichtspunkte eingeordnet sieht: „Gott schafft sich ein besonderes Volk für seine Gemeinschaft" (S. 61); noch mehr, wenn die ganze Geschichte Joseph's nur zur Veranschaulichung des einen Gedankens benutzt werden soll: „der Familie Jakob's wird eine Stätte in der Fremde bereitet." Folgenreicher noch sehen wir diesen Grundsatz wirken, wenn bei der Gesetzgebung vom Sinai auf dieser Stufe die specielle Beziehung auf Israel so ausschließlich und dabei mit dem Eindrucke relativer Abschwächung der Bedeutung des Gesetzes als Sündenspiegel hervortritt: „Israel erfährt, unter welchen Bedingungen es Gottes Volk sein soll" (S. 112). Endlich möchten wir fragen, ob es recht sei, dogmatische Auffassungen der theologischen Schule, so bestimmt formuliert wie bei dem Sündenfalle S. 26 ff. S. 33, und so theologisch ausgedrückt, wie mit der Ueberschrift: „Jesus gibt das schuldbeladene Leben der Menschheit in den Tod" vor die Schulgemeinde, und nun gar, wir wiederholen es, vor die Oberclassen der Volksschule zu bringen?

Nirgend finden Gebildete, denen nicht durch theologisches Studium die Quelle selbst in v. Hofmann's Schriften und Vorlesungen zugänglich ist, gleich tiefe, klare und vollständige Einsicht in den Entwicklungsgang der heiligen Geschichte, wie in diesem Buche. In keiner Lehrerbibliothek sollte es fehlen. Aber vor unmittelbarer Uebertragung des Stoffes und der Methode in dieser durchgeführt systematischen Form, muß dennoch im Interesse der kirchlichen wie der gemein menschlichen Pädagogik entschieden gewarnt werden. — Der verehrte und liebenswürdige Verfasser hat daneben durch seine biblische Geschichte für Schulen — namentlich in ihrer zweiten Auflage — selbst am besten bewiesen, daß ihm pädagogische Maße und Formen nichts Fremdes sind.

Die große Mehrzahl der Katecheten und Pädagogen erklärt sich freilich für den Grundsatz mit pragmatischer Darstellung den Geschichtsunterricht abzuschließen, — meistentheils ohne näher über die Stufen zu reflectieren, auf denen dies ausführbar sei. Abgesehen von den flüchtigen Bemerkungen, die man in den Einleitungen zu biblischen Geschichtswerken ziemlich stereotyp wiederholt findet,[1] genügt es auf einige Auctoritäten zu verweisen. Einestheils macht man die Lehre vom Reiche Gottes schlechthin zum Principe des katechetischen Unterrichtes. So heißt es in Wachler's Katechetik im Zusammenhange mit dem biblischen Geschichtsunterricht: „die biblische Geschichte muß so behandelt werden, daß die Entwicklung des Reiches Gottes und was der Mensch durch dasselbe werden soll, von den Schülern erkannt werde" S. 126. So bestimmt Kraußold allgemeiner die Aufgabe: „der Begriff des Reiches Gottes wird das allgemeine und leitende Princip für den katechetischen Stoff und seinen Umfang sein" (Katechetik S. 33 ff.); ohne alle klare Erörterung, wie sich der biblische Geschichtsunterricht demgemäß zu gestalten habe; vgl. S. 82 f.

Klarer sprach sich bereits Hirscher über den Stufenunterschied aus, wenn er fordert, daß die biblische Geschichte so dargestellt werde, daß sie den „Weisheit- und gnadenreichen Rath Gottes mit der Welt, seine liebevollen und gerechten Führungen und was der Mensch durch diese wurde und für und für werden soll, in wachsender Verklärung offenbare." Er vermißt an den gewöhnlichen Darstellungen, daß sie statt

1) Vgl. z. B. Kahle, die Geschichte des Reiches Gottes. 2. A. Breslau 1872. S. VII.

„Geschichte" nur „Geschichten" bieten, indem so der Entwicklungsgang der „Offenbarung Gottes" nicht klar herausgestellt werde. Doch fehlt auch die weise Beschränkung nicht: „in Wesen, Geist und Pragmatismus der Geschichte so weit einzugehen, als es die Fähigkeit der betreffenden Jugend gestattet" (Katechetik 288 ff.). Ebenso bezeichnet Curtmann (Lehrbuch der Erziehung S. 408 f.) als Ziel, daß „die Geschichten zu einer Geschichte der Offenbarung werden", womit die biblische in Religionsgeschichte übergehe; wobei übrigens auch die ethischen vor den theokratischen Gesichtspunkten betont werden.

Rund und kurz endlich erklärt z. B. Riecke (Erziehungslehre, Stuttgart 1859 S. 154) als Gegenstand des höheren Cursus die Fassung der biblischen Geschichte als Geschichte des Reiches Gottes. „Die aus dem vorigen Kurse dem Kinde bekannten Personen bilden die Knotenpunkte, an welchen der Entwicklungsfaden fortläuft . . . Sämmtliche einzelne Stücke müssen in ihrer Beziehung und Bedeutung zum Ganzen dargestellt werden, um dem Kinde den großen Offenbarungsplan und Erziehungsgang Gottes möglichst zum klaren Bewußtsein zu bringen."

Im Grunde ist auch was die preußischen Regulative wollen, nichts Anderes; so unklar und schwülstig ihr Ausdruck in dergleichen Dingen zu sein pflegt. Nach ihnen sollen die Kinder „zu einem sichern Verständniß und zu einer innigen gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechtes" geführt werden, um daraus „die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen" kennen zu lernen. Stiehl a. a. O. S. 20 vgl. 66.

Dagegen fehlt es auch nicht an Pädagogen, die diese Form der Pragmatik der Volksschule überhaupt entzogen wissen wollen. So spricht sich Palmer direct gegen de Wette dahin aus, daß auch für „die reifere Jugend" nicht die pragmatische Geschichtsbetrachtung allein als Ziel anzunehmen sei; „denn die biblischen Geschichten haben auch jede für sich und so wieder jede handelnde Person als einzelner Charakter so viel Bedeutendes, daß daran auch für den Reifsten immer wieder etwas zu lernen ist." (S. 131.) Aehnlich urtheilt Otto Schulz a. a. O. S. 120. Damit ist freilich die Methodenfrage und das Recht, das der Stufenfortschritt an sich hat, nicht berührt. Vormann findet in seiner Darstellung des Religionsunterrichtes bei Diesterweg (I, 349 f.) den Abschluß des historischen Unterrichtes überhaupt nur in der dogmatischen und ethischen Lehrzusammenfassung. Schüren (a. a. O. S. 9) erklärt in seiner einfach praktischen Weise: „eine eigentlich pragmatische Zusammenfassung der einzelnen biblischen Geschichten zu Einer Geschichte, nämlich zur Geschichte des Reiches Gottes, in welcher der tiefer blickende Glauben den Erziehungs- und Heilsplan der Gnade und Weisheit Gottes mit der sündigen Welt erkennt, kann ich nicht für eine Aufgabe der Volksschule halten". Die Gesichtspunkte, unter welche die Einzelerkenntniß zu sammeln ist, werden dann näher bei dem Unterrichte in der Oberclasse angegeben (S. 38 f.). Sie berühren sich mannnigfach mit dem oben über Harnisch Angeführten und halten sich ganz auf der Stufe des heil- und gemeindemäßigen.

Ganz klar finde ich den in Frage stehenden Grundsatz nur von Schurig in seinem Artikel (Schmid, Encyklopädie I. 646) ausgesprochen, — wenn er sagt: „Die Forderung einer Einführung der Schüler in den göttlichen Pragmatismus und Organismus der heiligen Geschichte geht über die Sphäre

der Volksschule hinaus; sie ist die Aufgabe für obere Classen höherer Schulen . . ." Dabei sei nicht ausgeschlossen, daß der Lehrer seine Schüler „nach dem Maße ihrer Fassungskraft zu der Erkenntniß führe, welche Bedeutung im Rathschlusse Gottes zu unserer Seligkeit solche Geschichten oder Geschichtscomplexe haben, in denen Stufen der Entwicklung des Reiches Gottes deutlich zu Tage treten." Die Parallele des A. und N. T.'s achtet er für das Hauptmoment dabei. — Das ist unser im § festgehaltener Standpunkt.

Immerhin wird von den genannten Allen dabei vorausgesetzt, daß auf der oberen Stufe nach Abschluß des biblischen Geschichtsunterrichtes in der Darstellung des Lehrzusammenhanges in dem Katechismus doch jene letzte höhere Fassung der heiligen Geschichte nicht überflüssig gemacht werde. Wie man in neuerer Zeit diese Verwendung der bibl. Geschichte zur Vorbereitung des Katechismusunterrichtes bekämpft, ward oben angedeutet (S. 122 f.). Aber dort waren es auch solche, die wie Witt ebenso Gegner eines abschließend pragmatischen Unterrichtes sind. Wir nehmen die Vertreter des letzteren Standpunktes für sich, die damit zugleich am liebsten allen Katechismusunterricht in der Volksschule beseitigt sähen; Nachfolger — wenn auch zum Theil etwas anderes geartete — des oben besprochenen Ewald'schen Grundsatzes (S. 115).

Nach diesem Principe weist „der Grundriß der christl. Lehre" von A. Schwarz Gotha 1866 den Katechismusunterricht der Confirmandenbereitung zu. „Das Christenthum Christi" soll durch die heilige Geschichte in der Schule gelehrt werden, die „Glaubenssätze" der Kirche dem kirchlichen Unterrichte allein vorbehalten bleiben. Schwarz, Dittes und Kehr (a. a. O. S. 71) führen ebenso nur den Schulplan aus, den der Schulrath K. Schmidt für das Herzogthum Gotha entworfen. Seit Ostern 1867 wird nach dem „Leitfaden für den Religionsunterricht" im Herzogthume Gotha eine Art System vom „Reiche Gottes" als ausschließliche Unterlage des Religionsunterrichts in der Volksschule betrachtet. Eine Art Commentar dazu bildet „Kehr, der christliche Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule" Gotha 1864, 67 (vgl. dess. Praxis der Volksschule 1868). Die biblischen Historienbücher, die hier für die Unterstufe benutzt werden, sind von Wiedemann und Wangemann. Dieselben Anschauungen hat neuesten Datums der Karlsruher Seminardirektor Leutz adoptiert („der biblisch geschichtliche Unterricht". Karlsruhe 1868). „Während die beiden ersten Stufen mit einzelnen Geschichten zu thun haben, beschäftigt sich diese (III.) Classe mit der Geschichte des Reiches Gottes." S. 13.[1] Im Allgemeinen wird die letztere Aufgabe von den Genannten ziemlich empirisch und nicht gerade in überspanntem Maße gefaßt, und trifft die Auffassung derselben soweit mit unseren obigen Grundsätzen näher zusammen; nur daß wir uns gegen die dort beliebte Beschränkung des Religionsunterrichtes „auf das rein Ethische" verwahren.

Unter den Praktikern der Neuzeit ist es Nissen, der sich am entschiedensten gegen allen Abschluß des historischen Unterrichtes in pragmatischer Darstellung er-

---

1) Holtsch a. a. O. S. 121 sagt: Leutz's „Verfahren beruht auf einer für Kinder ungeeigneten Ueberspannung der zusammenhängend pragmatischen Behandlung der Geschichte des Reiches Gottes in der Volksschule". Im Gegensatze zu Wiedemann hält Leutz übrigens die Grundlegung mit biblischer Geschichte auf der untersten Stufe fest.

klärt. Er hat seine Grundsätze in einem Anhange zu seinen „Unterredungen über die biblischen Geschichten" (1868 11. Aufl.) niedergelegt. Seine Meinung von dem was die „gelehrte Theologie" über den „gegliederten Organismus eines ewigen Rathschlusses Gottes" wisse, ist freilich sehr gering Nur in Hofmann's Weissagung und Erfüllung kennt er glücklichere Anfänge. Wenn es mit dem Verständnisse der Weissagung wirklich so stünde, dann existierte die Frage eigentlich gar nicht, die uns so viel Mühe macht. Sein Gegensatz aber gilt eigentlich in der Hauptsache der Praxis, bei der das Interesse auf der Oberstufe nur noch in der Zusammenfassung im Dienste des Ueberblickes gefunden werde. Und diesen Gegensatz werden die meisten derer, die er bekämpfen will, theilen. Wenn er aber dabei vor der Gefahr warnt, daß die Geschichte bei anderer Behandlung, statt als einzelne im Werthe und „immer neu und lebendig" zu bleiben, in todtes Wissen umschlagen könnte, so reicht dies weiter.

Im Uebrigen wird man freilich Nissen's eigene Behandlung der biblischen Geschichte am wenigsten als eigentliches Muster hinstellen können.[1] Wir kommen darauf zurück. Hier handelt es sich um die Bestimmung des letzten Unterrichtszieles in unserer Disciplin. Der unerschöpfliche Reichthum der Einzelgeschichte ist ein von uns am wenigsten angefochtener Satz. Damit ist aber nur gesagt, was von der heiligen Schrift im Ganzen zu sagen ist, daß sie ebenso und noch in höherem Maße Lebensbuch ist, denn erste Erkenntnißquelle des religiösen Kindeslebens. Wenn Nissen mit Baumgarten's trefflicher These (Zwölf Thesen 1848) in dem A. T. nach seinem geschichtlichen Inhalte „den ewig gültigen Maßstab für die Abschätzung aller menschlichen Verhältnisse und Zustände" erkennt — eine Behauptung, die an dem, was das N. T. als Gemeinmenschliches dem Nationalen substituiert übrigens noch ihre nothwende Schranke findet — so besagt das weiter nur, daß die Bibel und das A. T. insbesondere ein Buch von bleibender Weltbedeutung, ein Buch für die Völker und Staaten so gut ist, wie für die Kirche. Aber das Alles entscheidet noch nicht darüber, daß der Schulunterricht in diesem Zweige sich nur als fortgehende Vertiefung und Ausbreitung des Einzelbildes zu erweisen habe. Auch bei dieser Vertiefung noch früge es sich ja ebenso um das möglich letzte Maß der Volksschule, und es liegt auf der Hand, daß dieses, so gefaßt, der individuellen Eigenthümlichkeit, ja Willkür des Lehrers einen gar nicht bestimmt einzuschränkenden Spielraum ließe. Die Unterrichtsweise, wie sie Nissen im Allgemeinen verfolgt, Parallelen und Anwendungen nach den verschiedensten Seiten und aus den verschiedensten Sphären eintreten zu lassen, würde dabei als natürliche und nahezu unvermeidliche Consequenz eintreten. „Hält man so von der Geschichte des A. T.'s so trägt man sie unvermittelt und ohne weitere Reflexion auf unsere jetzigen Verhältnisse über, und das ist die rechte praktische Achtung vor der Schrift als Gottes Wort." Ist dieser Grundsatz Nissen's nicht ein unmittelbares Bekenntniß, daß er zwischen Schulaufgabe und Verwerthung der Bibel bei der Gemeinde der Reifen fürs ganze nachfolgende Leben und für die praktischen Lebensfragen auf den verschiedenen Gebieten individuell frommen und social ethischen Verhaltens nicht zu unterscheiden weiß? Zweifellos hat die Schule auch dafür die Grundlage zu bilden, so gewiß von vornherein als Hauptzweck des

---

1) Vgl. (Buchruckers) Abhandlung über den Unterricht in der biblischen Geschichte Zeitschrift für Prot. u. Kirche. Erlangen 1858. S. 373.

biblischen Geschichtsunterrichtes die sittlich religiöse Bildung des Charakters aufgestellt ist (S. 120); aber ob dies durch ausgeführte Reflexionen über die einzelnen Erzählungen, in dialogischer oder strenger katechetischer Form, zu leisten ist, liegt in jener Zweckbestimmung nichts weniger als ausgesprochen. Vielmehr, da Erzählung als Grundform festzuhalten ist für alle Stufen, wird von jener Wirkung ein Haupttheil dem unmittelbaren Eindrucke des vorgeführten Charakterbildes aus einer heiligen Welt vorzubehalten, und je nach der Eigenthümlichkeit der einzelnen Erzählung auf das hervortretende, praktisch sittliche Hauptmoment, sei es akroamatisch oder geschehe es dialogisch, nur kurz hinzuweisen sein. Eine ausgeführte Einzelanwendung kann nur zersplitternd für den Eindruck des Zusammenhanges wirken, und den Selbstwerth der Geschichte als solcher herabdrücken. Auch ist ja was von dem sittlich religiösen Zweck gesagt wurde, nicht dahin zu verstehen, daß aus den verschiedenen Erzählungen dem Kinde nach und nach ein Musterbuch für heiliges Verhalten in allen Einzelfällen und ein Kanon heiligen Urtheiles über alle Weltvorgänge dargeboten werde, sondern als Geschichte der Offenbarungen Gottes — dieser Begriff tritt hier in der That in sein Recht — soll die sittlich religiöse Erziehung, die Gott damit an seinem Volke und in ihm an der Menschheit geübt, ihre Einzelwirkung und allgemeine Anwendung darin finden, daß Erkenntniß der Sünde und des Heilsweges bei dem Kinde, immer allseitiger und tiefer sein eigenes ganzes Leben und alle menschlichen Lebensbeziehungen beleuchtend und durchdringend, erzielt werde. Eben dies kann der theoretische Gesetzes- und Glaubensunterricht für sich nicht in dem Maße wirken, als die Geschichte eines ganzen Volkes, das in der Mannigfaltigkeit der dabei sich ergebenden Verhältnisse, durch göttliche Leitung selbst zu allseitiger Erkenntniß der Sünde und der natürlichen Menschenart, und zu immer tieferer Sehnsucht nach dem neutestamentlichen Heilsstande erzogen wurde. Noch weniger kann die neutestamentliche Geschichte obenan die Bedeutung eines sittlich religiösen Lebensspiegels haben, sondern sie ist Lehre in Form der Geschichte, Darstellung des erschienenen Heiles und seiner Wirkung an den Menschen und in der Welt.

Daraus ergibt sich, wie mir scheint, mit Nothwendigkeit, daß der Geschichtsunterricht als solcher dem letzten Ziele einer Geschichte des Reiches Gottes wirklich zustrebt, nur daß wir die Erreichung dieses Zieles der Volksschule absprechen, und für jede Stufe, die nicht als theologisches Fachstudium in Frage kommt, dabei fordern, daß der Gesichtspunkt der Heilsentwicklung als solcher in überwiegend ethischer Beziehung und in gemeindemäßiger Form festgehalten werde. Damit ist schon ausgesprochen, daß nicht bloßes Wissen der Facta im Zusammenhange und in chronologischer Folge auf den höheren Stufen der Volksschule wie des Gymnasiums angestrebt wird. Soweit der auf den unteren Stufen vertraute Einzelstoff mehr zusammengefaßt behandelt werden soll, dient diese Zusammenfassung nur dem Zwecke, einerseits in der Entwicklung die entscheidenden Höhepunkte hervortreten zu lassen, aber auch dies nur in dem Interesse an ihnen den Fortschritt des Heilsbedürfnisses, des Verheißungstrostes und der Heilsnähe klarer erkennen zu lehren, und andererseits mit diesem auf den Höhepunkten gesammelten Lichte die bekannte Einzelerzählung neu und näher so zu beleuchten, daß, bei summarischer Wiederholung der verschiedenen Momente derselben, dieses entsprechende Moment jetzt vor allen anderen hervortritt. Dabei wird Ergänzung in Form der Einzelerzählung selbst (s. ob. S. 142) gefordert, aber auch die ergänzenden Erzählungen sind mehr Verbindungsglieder, in denen die Einheit und der Zusammenhang jener Heilserziehung hervortritt. Dann

greift wirklich der geschichtliche in den Katechismusunterricht ein, ohne daß er sein Wesen als Geschichte aufzugeben hat; während die Verwerthung, die Nissen insbesondere auch auf der Oberstufe anstrebt, im Katechismusunterrichte seine Erfüllung findet, soweit aus der biblischen Geschichte der Stoff der Einzelexempel für Gesetzes- und Glaubensunterricht genommen wird.

Auch das scheint kein zutreffender Ersatz, was bei Nissen etwa wie Uebereinstimmung mit diesen Principien erscheinen kann. Er will nämlich auf der Oberstufe die Geschichten, welche „eine Vorausdarstellung des Lebens Christi und seiner Gemeinde sind“ unterschieden und in sie etwa das gelegt wissen, was die Entwicklung der Offenbarung genannt werden könnte. Aber das typische Moment allein dabei zu betonen, ist schwerlich das richtige und enthält manche Gefahr spielender und willkürlicher Anwendung. Dagegen soll, was sich „ungezwungen“ unter jene Rubrik nicht einordnen lasse, dazu dienen, (1) „die Sünde und ihre Folgen, (2) die Gnade und ihr Walten in allen Führungen des Einzelnen und des ganzen Volkes“ zu veranschaulichen. Wenn diese mit unserem Einheitsprincipe ganz übereinstimmenden Gesichtspunkte außer Beziehung zu dem Fortschritte des Alten zum Neuen Testamente, nur „als Vorbild und Maßstab zur Abschätzung der menschlichen Verhältnisse“ behandelt werden, so ist auch jene Typik ihres wesentlichst sittlichen und praktischen Momentes entledigt, und die Differenz bei anscheinender Uebereinstimmung der Gesichtspunkte aufs Neue constatiert. Deshalb können nun auch mit jenen centralen Gesichtspunkten Sünde und Gnade, was bei ihm den dritten und vierten, für uns wesentlich den Stoff des Exempelbrauches bildet und zu den Erzählungsgesetzen auf den unteren Stufen gehört, ganz in eine Linie treten: (3) „das Urtheil Gottes in Wort und That über den Gottlosen, den Frommen, den Demüthigen, den Reuevollen, den Verstockten, den Geduldigen u. s. w.“ (4) die Beispiele „der Heiligkeit und Herrlichkeit des frommen Gemüthes“: „Liebe zu Gott, Demuth, Gebet, tiefe Reue“ und vieles Andere, was schon unter 3 zu finden.

Witt (die biblischen Geschichten) könnte zwar in einer wesentlichen Hinsicht mit Nissen, der ihm entschiedenes Vorbild ist, in Differenz scheinen, indem er sich Vormbaum's abgünstiges Urtheil dagegen aneignete, daß der Lehrer, „aus jeder biblischen Geschichte Lehren hervorhebe und dieselben auf das jetzige und künftige Leben des Schülers anwende“, während „die Geschichte (selbst) im Herzen der Kinder laut und deutlich rede“ (S. IX); aber er geht ohne rechte Empfindung dieser Differenz darüber hinweg, um schließlich zu dem übereinstimmenden Resultate zu kommen, mit Nissen's Worten: „man hört die einzelnen Geschichten nicht blos gern wieder, sondern legt sie auch, was gerade die Oberclasse erst recht kann, in seine **Lebensverhältnisse** und in sein inneres Leben hinein als Typus, als Lebensbild.“

Dagegen werden wir Witt als entschiedensten Vertreter des Erzählungsprincipes wieder begegnen und darin hat er sich das Selbstbekenntniß seines Meisters dienen lassen: „Ich bekenne gern, daß ich in vielen gar zu weit von der Geschichte abgegangen bin, und bekenne es, damit Andere diesen Fehler vermeiden mögen!“ —

Capitel V.

Die Methode des Vortrages im bibl. Geschichtsunterrichte.

§. XLII.

Als Einzelerzählung auf der unteren Stufe, als wachsende Einführung in den einheitlichen Gang des Reiches Gottes später, bleibt Geschichte das Wesen dieses Hauptstoffes des offenbarungsmäßig-positiven Unterrichtes und darum Erzählung auf allen Stufen die wesentliche Lehrform. Die principielle Consequenz ist nachgewiesen (§. 23), die ursprünglich und wachsend wiedergewonnene Erkenntniß dieses Principes geschichtlich aufgezeigt (S. 17, S. 103 ff.). Was noch erübrigt ist das Gesetz der Ausführung dieser Aufgabe im Einzelnen.

Für das Lehrbuch der biblischen Historie haben wir möglichst strengen Anschluß an die Erzählungsweise der heiligen Schrift selbst gefordert (§. 37). Es soll die Bibel selbst nach ihrem historischen Theile vertreten und das unerreichbare Muster der Darstellung den Kindern und dem Lehrer gegenwärtig halten. Aber die Erzählung des Lehrers selbst? Soll und kann sie in einer wörtlichen Wiedergabe des Schrifttextes aufgehen, so daß der Preis dem gebührte, der mit der sichersten Memorie etwa nur so viel Lebendigkeit der Wiedergabe verbände, um nicht zu verrathen, daß er wörtlich eingeprägten Stoff wörtlich wiedergebe?

Wenn man recht bedenkt, was das heißt, und was damit gefordert wäre, wenn es recht ausgeführt werden soll, so müßte man sich zum wenigsten gestehen, daß damit dem Lehrer das denkbar höchste und schwerste Ziel gesteckt wäre. Dann nämlich könnte man sich von dieser Vortragsweise die höchste Frucht und einen Eindruck versprechen, bei dem alle anderen sonst nöthig erscheinenden Ersatzmittel entbehrlich würden, wenn die persönliche Ergriffenheit von der Einzigkeit und Unnachahmlichkeit, vor Allem von der Heiligkeit des Schriftausdruckes, wie sie dem Lehrer innerlich jede andere Form unmöglich macht, so beim Vortrage selber aus ihm redete, mit dem ebenfalls unnachahmlichen und dann auch unwiderstehlichen Eindrucke innerlicher Wahrheit und voller persönlicher Hingenommenheit. Aber wo sind die Lehrer, bei denen diese Voraussetzungen zutreffen? Der gläubigste und geheiligteste Lehrer würde erfahren müssen, daß er nicht immer auf dieser Höhe steht. — Ja vielmehr, es wird sich zeigen, daß so heilig und vollkommen die heilige Schrift in allen ihren Theilen ist, doch nicht jede Erzählung dasselbe Maß persönlicher Identificierung des Erzählers mit dem heiligen Berichterstatter, resp. mit den handelnden Personen möglich macht.

Die Bibel erzählt ja aber auch nicht für die Schule und für die Kinderstube. So gewiß Kindeseinfalt der allgemeine Charakter ihrer Darstellungsart ist, so waltet dieser Charakter auch bei den schwersten und tiefsten Problemen selber noch, die wir Johannes aussprechen hören; und niemand wird behaupten: darum verstehe auch diese jedes Kind, und für Kinder habe Johannes geschrieben. Wie viel aber setzen auch die einfachsten biblischen Erzählungen voraus! Psychologisch und sittlich: an Vermögen sich in die Situation der betheiligten Personen, auf die Stufe ihrer Erkenntniß und Verantwortlichkeit, ihres Heilsbedürfnisses und Heiligungsmaßes zu versetzen. Archäologisch und rein historisch: an Vertrautheit mit dem Schauplatze, mit den Gewohnheiten und Sitten, mit dem bürgerlichen und dem göttlichen Gesetze.

Nicht soll damit gesagt sein, daß von der Kenntniß und Vertrautheit mit all diesen Voraussetzungen der Gesammteindruck abhängig sei. Noch weniger, daß überall durch vorausgehende oder begleitende Beschreibung und Erklärung der Boden für jede einzelne Geschichte bereitet werden müßte, um sie verständlich zu machen. Die Blüthe erzählender Wirkung würde gerade damit in den entscheidendsten Momenten abgestreift werden. — Nur der Unterschied soll damit zum Bewußtsein gebracht werden, der zwischen den Zwecken und Voraussetzungen waltet, unter denen die heilige Schrift ihren Thatsachenbericht gibt, und unter denen heilige Geschichte, namentlich als Einzelerzählung, in der Schule auf- und den Kindern gegenübertritt.

Wie diese objectiven und sachlichen Gründe zu Abweichungen in der Darstellungsform berechtigen und unter Umständen verpflichten, so macht die subjective Wahrheit wie die methodische Anschaulichkeit und Lebendigkeit des erzählenden Vortrages die freie Reproduction und die schildernde Ausführung der biblischen Erzählung zur formellen Nothwendigkeit.

Daß dieser Grundsatz nicht zu materiellen Abweichungen berechtigt und zu der in der rationalistischen Epoche so beliebten Verwässerung der biblischen Erzählung, wobei der Lehrinhalt umgedeutet und der heilige Ernst des göttlichen Urtheiles abgeschwächt wird, versteht sich von selbst. Gegen sachliche Alterierung, sei es durch Zusätze, sei es durch Auslassungen und Abschwächungen, gelten dieselben Normen, wie für den Text des Historienbuches selbst (§. 37). — Ebensowenig wird der obere Hauptsatz damit zurückgenommen, daß die biblische Darstellung als das höchste Muster kindlich einfältiger, thatsächlich plastischer und göttlich heiliger Darstellung gelte. Es gibt Einzelerzählungen und noch mehr Einzel-

momente derselben, für die auch Kindern gegenüber kein treffenderer Ausdruck gefunden werden kann, und deren Eindruck durch jede Schilderung der Situation oder der Gefühle nur abgeschwächt werden würde. Wem steht nicht Isaaks Opferung dabei vor der Seele und das beredte Schweigen der Schrift in dem wiederholten Zuge der Schilderung: „und gingen die beiden mit einander!"

Aber statt der gesetzlichen und äußerlich formalen Anwendung dieser Grundregel, fordern wir die höhere Freiheit und allseitige Durchbildung nach dem großen heiligen Muster. Der Lehrer lerne überhaupt der heiligen Schrift ab, wie man göttliche Dinge menschlich einfach, kindlich und tief, plastisch und lehrreich zugleich erzählt. Das Muster soll ins Ganze wirken. Auch die schildernde Ausführung, die zur Einzelerzählung als ergänzendes Moment hinzutritt, athme den Geist und rede die Sprache der Schrift, gebe so viel wie die Schrift in wenig Worten und so tiefe Gedanken in so anschaulicher Form. Nurch durch fleißiges und fortgesetztes Lesen der heiligen Schrift bildet sich der Lehrer dazu. Und nur der Lehrer, in dem das Wort Gottes durch Glauben und Erfahrung zum inneren, eigenen Leben geworden ist, kann die heilige Geschichte so wiedergeben. Aber eben daran zeigt es sich nur klarer, daß es sich nicht um die Aneignung und die Wiedergabe der einzelnen Erzählungen in gesetzlich eingehaltener Schriftform, sondern um eine aufs Ganze gehende Charakterart, Geistes- und Sprechweise der heiligen Schrift handelt. In diesem Sinne halten wir das Muster fest, und auch von diesem Ziele wird es gelten, daß es hoch und ideal genug ist, um nur von den Wenigsten erreicht zu werden. Aber auch auf den niederen Stufen des Strebens nach dem Ideale wird so dennoch subjective Wahrheit und methodisches Streben zugleich gewahrt. Nur für den unfähigen Lehrer bleibt dann als die beste Auskunft, daß er die Geschichte von den Kindern lesen läßt, oder selbst, das Historienbuch in der Hand, sie vorträgt.

Für eine große Zahl der neueren Methodiker ist die Bestimmung der Preußischen Regulative maßgebend geworden, ohne daß es zu klarer Auseinandersetzung mit dem natürlichen Methodengesetze käme, das in der Erzählungsaufgabe selbst liegt. Für Andere war der naheliegende Mißbrauch der Freiheit bestimmend, wie man ihn aus der rationalistischen Zeit z. B. an Dinter und an Erzählertalenten wie Hebel in frischer Erinnerung trug. Aber in aller Welt hebt der Mißbrauch den rechten Gebrauch nicht auf. Wie die ältere Praxis schon treffliche Muster, so bietet die neueste Zeit erfreuliche Zeugnisse für wachsendes Verständniß von dieser Aufgabe des frei erzählenden und doch im biblischen Geiste gehaltenen Vortrages.

Durchaus als eine Frage der Form und der zweckentsprechenden Methode ist die vorliegende zu behandeln. Die sachliche und inhaltliche Treue des Referates bleibt völlig unberührt davon. Alles ruht auf der Voraussetzung, daß die Schrift die unantastbare Textquelle und Textnorm bildet (§. 35) und das Historienbuch unmittelbaren Bibeltext gibt (§. 37). Die Unklarheit über die letztere Voraussetzung gerade werden wir als eine Quelle der meisten Mißverständnisse kennen lernen.

So lange man das letztere nur als Lesebuch behandelte oder nur ein erläuterndes Frageramen an die gelesenen Abschnitte knüpfte, existierte unsere Frage gar nicht. Beide Formen sollen in ihrem Rechte — d. h. jedoch eben auf ein viel engeres Maß, als man ihnen früher zugestand, beschränkt — in ihrem Rechte bleiben. Erzählender Vortrag dagegen hat das Recht der Normalform, und ist in diesem Rechte nunmehr allgemein anerkannt. So entsteht die Frage, wie diese Aufgabe anders als in der Form frei darstellender Erzählung geleistet werden könne.

Das Wesen der narratio und ihre oben erörterte Bedeutung für den Anschauuungsunterricht geistiger Art (S. 55 ff.) würde aufgehoben durch ein auch der Form nach textuell absolut gebundenes Referat. Nicht weil die Schrift selbst nicht anschaulich im höchsten Grade erzählte. Die Gründe, warum dieses von niemand geweigerte Zugeständniß nichts beweist, als daß man sich im Allgemeinen die Plastik und Einfalt der Schriftdarstellung für den eigenen Vortrag zum Muster zu nehmen habe, erörtert der §. Vielmehr wird das Wesen der narratio alteriert, wenn diese nicht als individuell persönlicher Geistes- und Vorstellungsaustausch zwischen dem Erzähler und dem zuhörenden Kreise seine eigenthümliche und unmittelbare Lebensgestalt und Lebenswahrheit hat. Für die Kinder bedarfs der persönlichen Vermittlung in gleichmäßiger Art, wie sie dieselbe bei den anderen Lehrgegenständen am Lehrer hat, und dieser selbst würde nicht er sein, in der Unmittelbarkeit seines Verkehrs mit den Kindern, wäre er auf diesem Gebiete in seinem Vortrage nur Referent.

Daß diese nächste pädagogische Rücksicht keiner solchen Unmittelbarkeit das Wort redet, die das Studium des Stoffes als solchen und in seiner genuinen Form, wie für allgemeine Meisterschaft auf diesem Gebiete, eine lange, und für jede Einzelaufgabe auch eine immer neue Vorbereitung unnöthig machte, ist ein kaum zu befürchtendes Mißverständniß. Gut erzählen zu können, beruht zweifellos auf Naturgabe; aber selbst wer diese besitzt, wird wissen, daß was er kraft dieser Gabe im Gebiete der Conversation vermag, weder über die Fähigkeit gleich angemessener Leistung vor einem so eigenthümlichen Zuhörerkreise, wie die Kinder auf den verschiedenen Altersstufen ihn bilden, noch über die Darstellungsfähigkeit verschiedener Stoffe, eines Stoffes von so hoher Eigenthümlichkeit, wie der biblische ist, und endlich überhaupt nicht von gegebenen und im besondern Falle erst wieder neu anzueignenden, dem eigenen Geiste erst neu vertraut zu machenden, Stoffen entscheidet. Dabei aber findet sich nicht nur jene Gabe verhältnißmäßig selten, sondern unbeschadet der etwa vorhandenen Naturanlage bedarf es für die gewandte Uebung noch anderer mit jener noch nicht gegebenen Voraussetzungen. Von den momentanen Bedingungen der ungestörten Seelenruhe, der ungetrübten Geistesfrische, des Bewußtseins zu vertrauten Kreisen zu sprechen, abgesehen: sind allgemeine Voraussetzungen der Bildung oder der Kulturstufe unerläßlich. Nicht der höheren Bildung gerade allein; so gewiß man den gebildeten Mann im gewöhnlichen Sinne obenan auch an dieser Fertigkeit des Conversationstones erkennt. Leute aus dem Volke, wie man zu sagen pflegt, wissen drastischer, anschaulicher zu erzählen, als nur irgend der gebildete Erzähler. Die

hessische Mährchenerzählerin, der ein Grimm gelauscht hat, ist nur ein Musterexemplar ihrer Gattung. Eben daran aber läßt sich die Eigenthümlichkeit einer Kulturstufe erkennen, wie sie Seminaristenbildung so gut wie theologisches Fachstudium für sich am wenigsten ersetzen kann. Der Mann aus dem Volke kann mit solcher Meisterschaft erzählen, weil er nicht Erlerntes, sondern Erlebtes, oder Erzählungen, wie sie in seinem Kreise leben, wiedergibt; weil er keinen Widerspruch von Form- und Bildungsanforderungen kennt, sondern was ihm und seinem Lebenskreise eigen und natürlich ist, in der damit zugleich gegebenen Vorstellungsart und Sprechweise vorträgt. Die Unmittelbarkeit der Thatsachen und thatsächlichen Verhältnisse spricht aus ihm, und mit der besonderen Gunst der Umstände, daß es Volksthümliches, dem Naturleben und Naturstande mit seiner Objectivität, Anschaulichkeit und Darstellbarkeit unmittelbar Nahes und Entnommenes ist, was ihn bewegt und beredt macht. Dabei begründet immer noch das Maß und die Gelegenheit der Uebung sehr merkbare Gradunterschiede. Gerade die ländliche Bevölkerung, obenan die Spinnstube, hat ihre Erzähler von Fach und Beruf.

Bei höherer Bildungsstufe kehren ganz dieselben Voraussetzungen wieder. Wer selbst viel erlebt hat, weiß vor Anderen zu erzählen, und niemand kann es überhaupt recht, der nicht in seinem Kreise, dem der Zuhörer wie dem seiner Vorstellungen und Geistesstoffe, sich mit widerspruchsloser Natürlichkeit bewegt, das Seine als Eigenes und nicht wie fremdangelernten, die eigene freie Bewegung beschwerenden Stoff besitzt und beherrscht. Der gewöhnliche Lehrer, der Seminarist immerhin noch eher als der Theolog, aber jeder in seiner Art, ist mehrentheils ein ungeschickter Erzähler, selbst wenn er daneben ein guter Katechet ist, und im Uebrigen Methode hat. Das macht, er lebt in abstracten Anschauungen, und die meiste Zeit seiner Vorbildung ist der Aneignung von fremden Stoffen und dem Studium der Methoden selbst nach abstracten Regeln gewidmet. Kaum den Genossen gleicher Bildungsstufe weiß er Thatsächliches in anschaulicher Lebendigkeit und concreter Form vorzutragen; in Anschaulichkeit aber, wie sie die Kindesnatur fordert, das zu übersetzen, was ihm etwa selbst geläufig ist, erweist er sich am unfähigsten. Der Lehrer, bei dessen Unterricht ich zuerst als Geistlicher Schulinspection zu üben hatte, gab seinen begrifflichen Religionsunterricht mit so viel katechetischem Geschicke, in so richtigem Verhältnisse der Entwicklung zu Stoffmaß, Stundenziel und zu der Fassungskraft der Schüler, daß ich auf der Schulbank sitzend praktische Studien machte, wie mir kein katechetisches Seminar der Universität vorher Gelegenheit dazu geboten hatte. Und der erzählende und anschauliche Vortrag biblischer Geschichte gelang ebendemselben so wenig, daß ich ihm bald zumuthen mußte, in diesem Lehrzweige den Platz mit mir zu wechseln. Da erinnert man sich des Dinterschen Ausspruches, daß wenig Lehrer gut katechisieren können, gut zu erzählen aber gar wenige verstehen (s. u.).

In allen richtig geleiteten Schullehrerseminaren wird daher in der Neuzeit ein Hauptnachdruck darauf gelegt, daß die jungen Leute neben eingehender und umfassender Stoffkenntniß der biblischen Geschichte, das Erzählen als solches üben und wie eine besondere rhetorische Kunst betreiben, um der einseitig begrifflichen und abstract methodischen Bildung das nothwendige Gegengewicht nicht fehlen zu lassen. Es ist ein wahres Verdienst der Preuß. Schulregulative auf diese Aufgabe mit Nachdruck hingewiesen zu haben.

Wenn aber nun die entwickelten Grundsätze zurecht bestehen, wie kann man sich dann verbergen, daß ihre Consequenz auf biblischem Gebiete sogut wie bei anderer

Erzählung der freie Vortrag ist, der aus dem eigenen Vorstellungskreise belebte, aus dem durch das eigene innere Personleben hindurchgegangenen Stoffe individuell persönlich gewordene Vortrag? Nur so ist eigentliches Erzählen von Mund zu Mund möglich, und eben dies ist die principielle Forderung. Wie das Wort in der Kirche und vor der Gemeinde die individuelle Form der gläubigen Rede und Predigt annimmt, und dieses lebendige Wort wirklich das Leben des Wortes und das Leben erzeugende Wort in der Gemeinde ist — die fortgehende That und Bethätigung des Glaubens ans Wort als Leben in der Gemeinde —: so vor der Katechumenengemeinde die Erzählung der heiligen Thatsachen als in der Kirche lebende und am Wortinhalte nur immer zu bemessende „Tradition". Die Parallele dieses Zweiges katechetischer Thätigkeit mit der Missionspredigt drängt sich unmittelbar auf; denn dieses Kerygma ist durch und durch Thatsachenverkündigung als Grundlage alles Glaubens und aller späteren lehrbegrifflichen Vermittlung (§. 28). Wenn die Cultuspredigt als solche immerhin ein gebundenes Formelement zu ihrer Natur hat, und der Gemeinde gegenüber die Stufe der höheren Lehrweisheit und -Fähigkeit vertritt, so ist für die Missionspredigt an sich der gläubige Christ Subject, der als an seinem Herzen erfahrene Wahrheit und aus der Heilsgeschichte in eigenen Lebensbesitz übergegangene Thatsächlichkeit den Heiden die großen Gottesthaten berichtet und erzählt, wie sie für solche gehören, die nichts davon wissen.

Was an sich eine Förderung der pädagogischen Methode ist, ergibt sich ebenso aus der Aufgabe der Kirche, wie eigene Lebensthätigkeit die Verkündigung und Erzählung der Heilsthatsachen zu üben, und sie als in ihr selbst fortlebende Geschichte dem nachwachsenden Geschlechte zu überliefern. So hat sich Kenntniß biblischer Geschichten fortgepflanzt als man noch keine Volksschulen hatte, keine gedruckten Bibeln, ja vor Allem und am lebendigsten, am traditionsmäßig treuesten, als man noch nichts von der edlen Schreibekunst wußte. So erzählt die Mutter ihren Kindern; so wird die Aufgabe noch fort und fort in den Häusern des Volkes gelöst, wo in solchen Glaube und Liebe zu Gottes Wort herrscht. Warum sollte befangene Sorge um Reinerhaltung des Schriftwortes — eine völlig unberechtigte Sorge, sobald die besprochenen Voraussetzungen feststehen, — den biblischen Geschichtsunterricht in der Schule in Formen binden dürfen, die ebenso der Natur als heiligen Gesetzen des Lebens, der Idee der Schule wie der Kirche widersprechen? —

Man täuscht sich, wenn man mit den Preußischen Regulativen meint, dieser Aufgabe sei genug gethan mit der anderen Forderung, daß sich der Lehrer nur vorher ganz in die biblische Geschichte einlebe, und dann etwa noch die Verwahrung hinzusetzt, mechanisches Auswendiglernen sei nicht gemeint. Beides widerspricht sich schon in sich selbst. Die entscheidende Frage steht immer darauf, ob der erzählende Vortrag selbst nur mit den Worten, welche die Bibel in der Einzelerzählung braucht, geschehen soll und darf. Dieser Forderung widerspricht die Idee der narratio. Als solche ist sie die in lebendig persönlicher Vermittlung sich vollziehende Tradition der Geschichte.

Wir sind daher, wenn auch nicht in allen Punkten der Durchführung doch im Principe ganz eins mit Männern wie Schüren, Witt u. A., die in neuester Zeit die Forderung in klar bestimmtem Gegensatze zu jenem Standpunkte formuliert haben. Witt sagt z. B. a. a. O. S. X: „So wenig man den Prediger des Evangeliums zu einem blosen Vorleser desselben machen darf, weil hie und da ungläubig, unwürdig, ja lästerlich gepredigt worden ist, so wenig darf man den

evangelischen Volksschullehrer zu einem Vorbeter der biblischen Geschichte machen. Jede biblische Geschichte, die erzählt und behandelt wird, muß ein Zeugniß sein nicht von dem, was der Lehrer gelernt, sondern von dem, was er selbst gesehen und gehört d. h. erfahren hat." Und S. XIV: „Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt d. h. erzählt werden, und zwar in der Weise, daß wir das im Bibelwort gegebene Gemälde sich selbst angemessen koloriren, resp. weiter ausführen." Vgl. J. H. Schüren, a. a. O. S. 21: „Es ist in den Darstellungen der heiligen Schrift eine wunderbar hohe Einfalt; aber viele der nur in leisen Conturen angedeuteten Bilder verwandeln sich vor dem Auge des Glaubens in herrlich kolorierte reiche Gemälde und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt von Gedanken. Lehrer, welche ihr eignes Herz kennen und nicht mit verbundenen Augen durchs Leben gegangen sind, werden — wenn sie anders etwas Phantasie haben — sich leicht in die äußeren Verhältnisse und in die inneren Seelenzustände der in den Historien auftretenden Personen versetzen können und dann im Stande sein, aus diesen Zuständen heraus zu den Kindern zu reden, diese auch in jene Zustände einzuführen und dadurch ihr Herz und ihren Verstand wahrhaft bildend zu beschäftigen." Treffend wird dies zugleich als angemessene Beschäftigung der Phantasie bezeichnet, wie es die Aufgabe des Anschauungsunterrichts auf dieser Stufe unmittelbar fordert. „Warum sind wir denn so bange, das poetisch zu behandeln, was doch poetisch ist? Hat der heil. Geist etwa nicht gewußt, in welcher Form diese Himmelsgabe den Menschen geboten werden müsse?" — S. 15: „Wenn ein Kind beim Erzählen der Historien mit seinem geistigen Auge sieht, was es mit leiblichen Ohren hört, wenn der äußere Vorgang bei dem Kinde zu einem innerlichen wird: dann ist der Unterricht anschaulich. Man kann nicht bloß mit Pinsel und Farbe malen, mit Meißel und Hammer formen; man kann es auch mit Worten. Es gibt eine Plastik der Rede."

Mit besonderer Entschiedenheit tritt auch Dörpfeld („Zweites Wort" u. s. w. S. 7 vgl. Evangl. Schulblatt 1871 S. 149) für unsere Auffassung ein: „der Lehrer suche durch sorgfältige Vorbereitung Alles (?) herbeizuschaffen und in seine Darstellung hinein zu verweben, was dem anschaulichen Verständniß dienen, das Interesse rege machen, vor Allem aber, was einen Eindruck auf Gemüth und Gewissen hinterlassen kann. — Daß dazu ein nacktes, wenn auch ernstes Hererzählen der Bibelworte nicht zureicht, liegt auf der Hand." — Man vgl. noch Leutz, der biblisch geschichtliche Religionsunterricht S. 12.

Andere, wie Curtmann a. a. O. II, 407, beschränken die Forderung der freien Erzählung auf die Unterstufe und wollen, daß erst im zweiten Kursus „allmählich zur Bibelsprache übergegangen werde". Dann ist natürlich die erstere Forderung nur dahin zu verstehen, daß bei den kleinsten eine abgekürzte, in die Sprache, welche sonst in ihrer Umgebung geredet wird, übersetzte Darstellung der einzelnen heiligen Thatsachen gegeben werde. Etwa wie Raumer der Mutter vorbehält, daß sie „ganz kleinen Kindern die biblischen Geschichten noch nicht wörtlich aus der Bibel mittheilen, sondern frei erzählen soll" (III, 30), während sofort, wenn das Kind lesen kann, nur noch in der Bibelsprache selbst erzählt werden soll. Man erkennt leicht, daß damit die Frage von einer ganz anderen Seite gefaßt wird; denn auf der bezeichneten Stufe kommen alle die Gründe noch nicht in Frage, die für die ausführ-

liche und schildernde Darstellung gerade die freie Bewegung der Erzählung empfehlen. Aber einer der Gründe der vorherrschenden Unklarheit und der Widersprüche, die sich bei den verschiedenen Pädagogen finden, ist eben damit angedeutet. Denn umgekehrt erachten Andere gerade für die unteren Stufen eine möglichst einfache Wiedergabe des biblischen Erzählungstextes für das Entsprechende.

Das freilich bleibt auf allen Stufen und vor den jüngeren Kindern obenan Gesetz, daß die an sich nicht für Kinder geschriebene Erzählung „nach Stoff und Form für Kindesverständniß und Kindesbedürfniß zugerichtet" werden muß (Schüren S. 10). Die Regeln im Einzelnen sind von Schüren (S. 12 f.) so treffend zusammengestellt, daß ich sie nicht besser zu geben weiß. Es bedarf ebensogut des Auslassens als des Erklärens und Ausführens. „Bald ist's die Sache, welche die Kinder noch nicht kennen; bald ist's ein unbekanntes Wort für eine den Kindern sonst wohlbekannte Sache; bald ist's ein bildlicher Ausdruck, den das Kind aber im eigentlichen Sinne auffaßt; bald ist's ein mit Ergänzungen und Bestimmungen überladener Satz, bald eine versetzte Wortfolge, eine Abkürzung" u. s. w. — Und wie nun erst wenn das biblische Lehrbuch hochdeutsch, die Umgangssprache des Volkes aber plattdeutsch ist. Gewiß muß man Schüren recht geben, wenn er in solchem Falle „die Historien lieber ganz plattdeutsch erzählt und darnach stückweise hochdeutsch". Das heißt aber übersetzen und umformen. Auf keiner Stufe kann peinlich wörtliche Wiedergabe des Bibeltextes die Aufgabe sein. Dieser Hauptgrundsatz muß auch für die Elementarstufe gelten, betreff deren man meine frühere Darstellung mißverstanden hat (Holtsch a. a. O. 181). Aber die höhere Einfalt, die möglichste Einfachheit und was vielfach dazu gehört die größere Umständlichkeit —: lauter hier erforderliche Eigenschaften — werden von selbst darauf führen bei vielen biblischen Erzählungen dem Originale näher zu bleiben. Köhnlein (s. u.) z. B., so treffliche Muster des Erzählens er überhaupt bietet, weicht sehr häufig in unnöthiger Weise und Maße vom Bibeltexte ab, wo es sich nicht um ausführende Schilderung handelt. Anders endlich hält sich die Sache, wenn, wovon Raumer allein spricht, es sich um „ganz kleine Kinder" handelt. Da wird jeder Vater und jede Mutter es machen wie er sagt. Die Elementarclasse der Schule steht schon unter anderem Gesetze. Wenn aber nur auf dieser auch nach allgemeinem Grundsatze die Erzählung aus dem Gedächtniß als Tradition des Lehrers vorgetragen wird, so ist auch Holtsch's Sorge unbegründet, daß der engere Anschluß an den Bibeltext hier die spätere Freiheit der Bewegung lähme. Wir machen jenes ja auch auf dieser Stufe nicht zum gemeingiltigen Gesetz für jede einzelne Erzählung. Als solches wäre es ganz undurchführbar.

Zu bewegterer Diskussion der allgemeinen Frage gab der Satz der Preußischen Regulative Anlaß: „Die biblische Geschichte soll mit dem Bibelwort erzählt werden" (a. a. O. S. 66) — die runde Bezeichnung des Gegensatzes zu dem im § aufgestellten Methodengrundsatze. Ist dies als Princip aufgestellt, so führt keinen Schritt weiter, mit Schurig (a. a. O.) nur zu versichern, daß damit keineswegs ein „mechanisch starres Kleben an der buchstäblichen Fassung der lutherischen Uebersetzung gemeint sei." — Die Principfrage ist zu erörtern, und sie wird nicht berührt; vielmehr zeigen Schurig's Auslassungen über den relativen Werth freier erzählender biblischer Historienbücher, daß der Unterschied zwischen Vortrag der Erzählung und Text des Historienbuches, von dem wir ausgegangen, gar nicht scharf als Vorfrage

ins Auge gefaßt worden ist.[1] Auch dafür sind die Regulative vorbildlich geworden, wenn sie sagen, daß die biblischen Geschichten „in die Form und den Rahmen gefaßt werden sollen, wie sie gute Historienbücher enthalten". Schneider (s. u.) legt besonderen Werth auf den Ausdruck „in Rahmen gefaßt"; nach dem Zusammenhange kann dies kaum Anderes bedeuten wollen, als die begrenzende Auswahl des Stoffes.

Dasselbe Verfahren beobachten die meisten praktischen Anweisungen, die auf den Preußischen Regulativen fußen, wie Bormann, der namentlich in seinem Antikel für Diesterweg's Wegweiser (S. 353 f.) die Frage ganz obenhin behandelt; oder Bock in seinem „Wegweiser für Volksschullehrer", der jenen Satz der Regulative zum Ausgangspunkte nimmt, ihn wörtlich so wie Schurig commentiert (S. 80), und das ganze Maß der Freiheit dahin bestimmt, daß — gemäß der „Form guter Historienbücher" — „auf der untern Stufe (!) manche Construction gelöst, manche Wendung leise geändert, mancher Ausdruck vertauscht werden müsse". Die ganze Unklarheit verräth sich aber, wenn in demselben Athem nun mit Worten des Seminardirektors Heiber (aus dem evangelischen Schulblatte für Schlesien 1857) fortgefahren wird: „die erste Forderung ist demnach die: erzähle, wie man überall erzählt." Erzählt soll werden, als habe man die Geschichte „geschehen sehen, dabei selbst gelitten und gestritten". Ganz dasselbe zeigt sich bei Ballien (die biblische Geschichte I, 19): „die biblische Geschichte" heißt es „soll vom Lehrer mit dem Bibelwort erzählt werden". Das heiße aber nur: „im Anschluß an dasselbe" und weiterhin lesen wir gar: „Ein Weiteres ist freilich die Weise der Erzählung. Sie sei mehr als eine bloße Erzählung (?), sie werde zur lebensvollen plastischen Darstellung, sie lasse in allen einzelnen Punkten das tiefe Verständniß, das innerliche Erleben ahnen und auf die hörenden Schüler wirken". Kann man anders urtheilen, als daß sich darin ein unsicheres Umhertasten ohne klare Prinzipstellung und -Entscheidung verräth?

Selbst Schneider, dessen „Handreichung u. s. w.", wie in den meisten Fällen, auch hier das sorgfältigste und durchdachteste Material bietet (S. 59 ff.), trübt die Klarheit der Entscheidung durch einfachen Anschluß an den Grundsatz der Regulative. Man könnte sonst ganz unterschreiben, was er sagt, daß „der Ton der Darstellung durch und durch biblisch sein müsse"; denn in diesem Sinne fordern auch wir, daß für die freie Bewegung der Lehrer sich an der gesammten Darstellungsart der heiligen Schrift bilden müsse. Aber für den Grundsatz der freien Erzählung genügt nicht die Limitation des Ausdruckes der Regulative: „Nicht nöthig ist es aber, daß die biblische Rede auch überall die hebräische oder die deutsche des 16. Jahrhunderts sei; nicht nöthig, daß alle zufälligen Momente einer Begebenheit reproduciert werden." Und ebensowenig dient zur Klärung, was an sich trefflich gesagt ist: „Es ist für die Form, welche der Erzähler seiner Geschichte gibt, wesentlich, daß er sie, wie die Botaniker eine Pflanze mit allen ihren Wurzeln, aber ohne Staub und Erde, aus ihrem Zusammenhang hebe und als ein Ganzes darstelle." Das soll die Meinung der Regulative von dem „Rahmen" jeder Erzählung sein.

Gerh. Heine (Unterweisung im Christenthum S. 24 f.) kommt auch nicht über Veränderungen im Ausdrucke, Satzbau und Zusammenhange hinaus, so umsichtig

---

1) Vgl. dagegen die richtigen Grundsätze nach beiden Seiten in Otto Schulz, Pädag. Abhh. 1868. II, 124 ff.

die einzelnen Bestimmungen formuliert sind. Als Grundsatz steht ihm fest: „die biblischen Geschichten sollen möglichst mit den Worten der Bibel erzählt werden."[1]

Dagegen stellt Palmer wesentlich dieselben Grundsätze auf, die wir aufstellen. „Die umgebenden, geschichtlichen Umstände können, was die Form und die Schilderung in Worten anbelangt, mehr oder weniger mit Freiheit behandelt werden, um dem Kinde faßlich und lebendig genug zu sein" ... „Der Vortrag soll das Gepräge freier Erzählung haben ...; eine leichtere, nöthigenfalls der Volkssprache soweit sie nur volksthümlich, aber nicht plebejisch ist, sich annähernde Darstellung, die namentlich aus dem Leben, wie es dem Kinde vom Hause aus bekannt ist, die nöthigen erläuternden Analogieen gehörigen Orts beibringt: das ist die rechte Art solche Geschichten zu erzählen; jedoch mit Ausnahme derjenigen Theile, die als Sprüche, als die eigentlichen Blüthen am Baume einer Erzählung genau und wörtlich im Original gegeben werden müssen." Er erklärt ganz wie wir oben ausführten, „daß diese lebendige Tradition selbst wieder nur durch Tradition, durch mündliches Ueberliefern, durch persönliches Ablernen zu erlangen ist". „Mit der Kenntniß des Stoffes muß die Kunst zu erzählen verbunden sein, die gleichmäßig ein angebornes Talent, wie eine treue und fleißige Uebung erfordert." Dennoch wird dabei als Hauptgesetz festgehalten, daß „auch der Form nach" der Erzähler sich so treu als möglich an's Original der Schrift halte". (S. 120 ff.)

Man versteht die letzte Forderung völlig, wenn, wie von Palmer geschieht, damit vor einer Darstellungsart, wie z. B. bei Hebel, gewarnt wird, durch welche die biblische Weise der Darstellung überhaupt verwischt und ihr ein rein weltliches Colorit gegeben wird. Ebenso stellt Schneider als abschreckende Gegenbeispiele Mustererzählungen von Dinter an die Spitze. Aber die Frage um das Methodengesetz ist unabhängig von der Entstellung Einzelner, vor Allem von der auf den Inhalt zugleich sich erstreckenden rationalistischen Umgestaltung.

Bei alle dem möchte ich nicht behaupten, daß nicht auch von Männern wie Dinter in diesem Falle formell zu lernen sei. Dem Sokratiker par excellence muß schon das Wort in Ehren gedacht werden: „Eigentlich sollte kein Schullehrer angestellt werden, der nicht mit Gewandtheit, Leichtigkeit und Annehmlichkeit erzählen könnte. Die Gabe angenehm zu erzählen, ersetzt bei Vielen den bedeutenden Mangel an Gebundenheit der Katechisation." (Werke IX,

1) Die unerläßliche Kritik, die wir oben gegeben haben, hat zum Theil von den Betroffenen selbst, namentlich aber aus dem Theile des Preußischen Lehrerstandes, der den Kampf für die Schulregulative wie eine Glaubensaufgabe schlechthin ansieht, manche Metakritik veranlaßt, bei der es fort und fort wie Gefahr des Schriftglaubens behandelt wird, was oben von freier Vortragsform der Erzählung gelehrt ist. Gelegentlich habe ich mich schon in meinem letzten Bande S. 287 dagegen verwahrt und auf einen der verläßigsten älteren Zeugen (Geyer) verwiesen. Um so erfreulicher ist es mir, meine Grundsätze, insbesondere für das Verhältniß des Historienbuches zur Erzählung in dem Centralblatte für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen (Jahrgg. 1871 S. 440 f.) ausdrücklich anerkannt; noch mehr das Princip als das allein richtige im ganzen Umfange von Seminardirector Holtsch in seinen mehrfach angeführten Studien S. 149 ff. adoptiert zu sehen. Dort findet man auch die meisten neuen Erscheinungen citiert, die ebenso stehen. Ich verweise nur noch auf Köhnlein, biblische Geschichten für das erste Jugendalter. 2. Aufl. Frkf. a/M. 1873. Vorwort S. VII. Er gehört zu den gewandtesten Vertretern freier Erzählung, wenn auch zu wünschen wäre, daß er was als eigne Rede Gottes oder der handelnden Personen eingeführt wird, nach allein richtigem Grundsatze wörtlicher wiederzugeben bestrebt wäre.

25 f.).[1] Auch von Hebel, diesem Meister im Erzählen, gilt, was wir oben von der Bedeutung der in freie Erzählung umgesetzten Historienbücher sagen mußten (S. 104). Für die formelle Aufgabe waren es entbindende Mittelglieder, so wenig sie für sich als unmittelbare Muster gelten können.

Löhr's Darstellungsweise steht der biblischen schon viel näher, und doch erzählt er frei. Seinen eingestreuten Bemerkungen fühlt man leicht ab, daß sein eigener Standpunkt auch mehr der moralische ist, als der biblische. „Den innersten Kern, die göttliche Größe", wie sein neuerer Herausgeber richtig bemerkt, weiß er nicht recht zur Anschauung zu bringen. Dennoch hat sich Diethmar seiner Zeit (1851 Marburg) ein wahres Verdienst damit erworben, daß er in Löhr ein echtes Muster des Erzählens unserer Zeit wieder zugänglicher gemacht hat. Denn was einfach kindliche, objektiv-thatsächliche und plastische Darstellung ist, das kann man von Löhr lernen. Hoher sittlicher Ernst paart sich dabei mit wahrer Ehrfurcht vor dem Worte der Schrift. „Da ergriff die Strafe den Brudermörder", schließt die Erzählung von Kains Bluthat; „denn ohne Strafe bleibt kein Bösewicht und die Gottlosen haben keinen Frieden, wenn es auch Anfangs wol den Anschein hätte. Kain rief in der Seelenangst: Meine Sünde kann mir nimmer vergeben werden! In seiner Angst konnte er auch in dieser Gegend nicht bleiben, sondern wandte sich gegen Sonnenaufgang."

„Abraham hing fester an Gott, als an allen Gütern der Welt, und war bereit, alles hinzugeben, wenn es Gott forderte" leitet Löhr die Opferung Isaaks ein. „Das Liebste auf Erden war ihm gewiß sein Segens- und Verheißungssohn Isaak. Und siehe! Der Vater empfängt von Gott den Befehl: „Nimm Isaak, deinen einigen Sohn, den du lieb hast, und gehe hin in das Land Morijah und opfere ihn daselbst zum Brandopfer auf einem Berge, den ich dir sagen werde." — Schwere Gedanken mögen das Herz des Vaters gequält haben und gewiß sein eignes Leben hätte er lieber hingegeben; aber Gott hat den Sohn gefordert, und dem, was Gott fordert, soll der Mensch gehorchen, wenn das Opfer auch noch so schwer ist. — Abraham stand des Morgens frühe auf" u. s. w. —

Josephs Versuchung wird folgender Weise erzählt: „Potiphars Weib war nicht tugendhaft. Es warf seine Augen auf den schönen Jüngling und suchte ihn mit aller Kunst und List zu verführen. Aber Joseph hielt Stand im Guten. Er hielt es für schändlich, Unrecht zu thun an seinem Herrn, der ihm alles anvertraut hatte und das schützte ihn; aber noch mehr behütete den Jüngling das Andenken an Gott und an Gottes Wohlthaten. Wie sollte ich ein so großes Uebel thun und wider den Herrn meinen Gott sündigen? sagte er und alle Lockungen des Weibes waren vergebens."

Palmer erklärt sich auch gegen die Weise, in welcher der sonst so bewährte und beliebte Erzähler für die Jugend H. Ch. Schmid die biblischen Geschichten wiedergibt. Katholische Erzähler biblischer Geschichte sind schon dadurch in viel ungünstigerer Lage, daß sie an ihren Bibelübersetzungen keine so volksthümliche Vorlage haben, wie wir an Luthers Uebersetzung. Verglichen mit Löhr ist Schmid auch viel reflexionsreicher; seine moralischen Bemerkungen sind nicht nur hausbacken, son-

1) „Eigentlich katechisiren könnt ihr nicht", redet er die Lehrer an. „Auch nicht mit Lebendigkeit und Kraft erzählen. Jenes ist schlimm, dieses ist wo möglich noch schlimmer" S. 30.

dern entbehren auch meist des Nachdruckes und der rechten Kraft im Ausdrucke. Dennoch ist viel Einfalt in seiner Darstellungsweise, in der Schilderung der Situation lichtvolle Klarheit, und schlichte Gottesfurcht beherrscht das Ganze. Ich fürchte, wer in der Gegenwart die Kunst des freien Erzählens übt, verachtet mit Unrecht solche Muster. Je mehr in unseren Tagen die Meisten der Gefahr unterliegen, nach pikanter Darstellung zu haschen und durch Effect zu wirken, um so weniger sollten wir es verschmähen, uns solche Muster höherer Einfachheit als Corrective dienen zu lassen.

Aber es gibt manchen unbekannt gewordenen Meister wahrhaft volksthümlicher Erzählungskunst, obschon man diese überhaupt seltener aus Büchern als im Leben kennen lernen wird. Ein solcher war der Präfect und Director der Dillinger Normalschule Franz Andreas Römer, dessen biblische Geschichte (für die zweite Schulklasse) vom Jahr 1789 mir vorliegt. Wir hören ihn reden und sehen ihn unter seinen Kindern leben. Die Geschichte von Ham hat er beschlossen; da zeigt er, wie er mit dem neuen Geschichtsthema zu thun pflegt, von ferne schon den großen Thurm von Babel. „Künftig, meine Kleinen, werde ich euch was sehr besonderes von Erbauung eines ungeheuren großen Thurmes erzählen.“ Jetzt kommt die Stunde. „Also heute, meine Kleinen! wie ich euch neulich versprochen, von dem Baue des ungeheuren Thurmes zu Babel und von der wichtigen Ereigniß, die sich dabei zutrug.“

„Die Nachkommen Noah fingen einige hundert Jahre nach der Sündfluth an, sich wieder so zu vermehren, daß sie sich ausbreiten und familienweise in großer Entfernung ihre Wohnung aufschlagen mußten, um hinlängliche Weide für ihr Vieh und Nahrung für sich selbst zu finden. Sie fürchteten daher, sie möchten zuletzt soweit auseinander zerstreut werden, daß sie sich nicht wieder zusammenfinden und im Nothfall würden vereinigen und berathschlagen können, was zu thun sei. Sie dachten daher auf ein Mittel, wodurch sie dem zuvorkommen könnten, und kamen endlich auf den Einfall in der Mitte des Landes eine große Stadt und in dieser Stadt einen hohen, bis an die Wolken reichenden Thurm zu bauen, welcher weit und breit könnte gesehen werden .... Dieser Einfall gefiel jedermann; und sie säumten sich nicht, sondern machten alle dazu gehörigen Anstalten. Aber sie kamen mit ihrem Bau nicht gar weit; denn, meine Besten! dieses Unternehmen war dem Willen und den Absichten Gottes zuwider ... Gott beschloß ihren Bau zu verhindern und veranstaltete es, daß sie bei demselben uneins wurden und der Eine so sprach, und den Thurm so gebaut wissen wollte, und der Andere anders ....“

Die Geschichte der Sintfluth wird so eingeleitet: „Nun wurden denn Laster und Ungerechtigkeiten, Fressen und Saufen, lüderliches und unordentliches Leben überall auf der Erde immer häufiger und abscheulicher. Es war fast kein Mensch, der an Gott glaubte und dachte, oder etwas von seinen Geboten wußte und sie hielt. Der heilige Gott konnte dieses gottlose Leben der Menschen, die so undankbar gegen seine Wohlthaten waren, nicht länger ungehindert fortdauern lassen. Weil er aber unendlich gütig ist, so that er vorher, ehe er zur Strafe schritt, alles, was ein guter Vater thun kann, der seine ungerathnen Kinder zu bessern sucht. Er ließ sie deswegen durch Noah, einen weisen und frommen Mann, zu wiederholten Malen warnen und bitten, sie möchten doch ihr Leben bessern, sonst müßte Gott, seiner väterlichen Nachsicht müde, sie endlich strafen.“

„Er strafte sie auch nicht gleich; sondern ließ ihnen noch 120 Jahre Zeit

zur Besserung. Diese Zeit hindurch ließ er sie immer warnen und bitten; wo aber diese Besserung nicht erfolgen würde, so würden sie alle mit einander auf eine schreckliche Art umkommen. Kinder! erkennt daraus, wie barmherzig Gott gegen die Menschen ist; aber höret auch und staunet: Alle Warnung war umsonst, sie besserten sich nicht. Ja, sie verlachten sogar Noahs Ermahnungen und blieben gottlos und böse."

„Wie nun die 120 Jahre schon zu Ende gingen, mußte Noah mit seinen Söhnen auf Gottes Befehl ein großes zugedecktes Schiff bauen . . . , denn Gott hatte beschlossen, diese bösen Menschen durch eine entsetzlich große Wasserfluth von der Erde zu vertilgen . . . Noah that Alles in dem festen Glauben, daß Gott seine Drohung würde lassen in Erfüllung gehen. Und Gott schloß hinter ihm zu, das heißt (?): er machte, daß die Thüre des Schiffes so fest verquoll, daß kein Wasser hinein kommen konnte." —

Sauls Geschichte leitet der Verfasser mit den Worten ein: „Kinder! künftighin werden wir das Israeliten-Reich nicht mehr von Richtern, sondern von Königen regiert sehen. Lebt wohl, meine Liebsten! bis ich euch nächstens mit einer schönen biblischen Geschichte unterhalten werde." Die Erzählung schließt: „Saul wurde durch diese vorgebliche Antwort Samuels recht sehr betroffen. Er gerieth in Angst und Schrecken, weil er auch da, wo er Trost suchte, solchen nicht fand . . . Wer auf den Allmächtigen kein Vertrauen setzt, nimmt auch zum Aberglauben vergeblich seine Zuflucht."

„Die unglückliche Stunde kam; Saul führte seine Armee gegen die Philister. Die Israeliten wurden geschlagen. Drei seiner Söhne waren schon durch die Waffen der Feinde umgekommen. Er selbst kam so ins Gedränge, daß er keinen Weg zu entfliehen sah. In größter Gefahr und allenthalben verlassen, fand er keine Hülfe von den Seinen und hoffte keine von Gott. Da er nun einen von seinen Leuten erblickte, gab er ihm Befehl, ihn mit seiner Lanze zu durchstechen. Als dieser es nicht thun wollte, ermordete er sich selbst mit seinem eignen Schwert. So traurig ist das Ende der Menschen, die den Herrn verlassen!" — Soweit die Proben.[1]

Wer es versteht, Anschaulichkeit und vertrauliches Geplauder nach Römers Art mit Löhrs feinem Maße zu verbinden; wen dabei ein volleres Maß des Glaubens und tieferes Schriftverständniß befähigt, die menschliche Erzählerleistung mit reicherem göttlichen Gehalte zu durchdringen, von dem kann man sagen, daß er die Aufgabe der narratio heiliger Geschichte begriffen hat.[2] Buchrucker sind einzelne Partien vortrefflich gelungen. Musterhaft ist die freie Form der Erzählung, mit der Schneider in seinem „ersten Religionsbuch für evangelische Kinder" die Geschichte der Geburt Christi einleitet: „Vor fast zweitausend Jahren lebte ein Kaiser Augustus, dem gehörte die halbe Welt. Einst wollte er alle Leute zählen, die ihm dienten. Da

1) Für die Elementarclasse dient von demselben Verfasser „Ein Lesebüchlein", enthaltend „Lehrreiche Erzählungen und Fabeln". Daneben besitzen wir von Römer zwei Katechismen, auf den Stufenfortschritt berechnet, alles vom Jahre 1789.

2) Aus der Zeit der neuen besseren Anfänge in unserm Jahrhunderte gebührt auch an Hänels, des Mitarbeiters von Harnisch in Breslau: „freundliche Stimmen an Kinderherzen", 1849 noch in siebenter Auflage erschienen, zu erinnern, die nach Kirchen- und Naturjahr geordnet biblische mit moralischen Erzählungen für die Elementarclasse in trefflicher Form bieten.

mußte ein jeder in die Stadt ziehen, aus der seine ältesten Ahnen (?) einmal hergekommen waren. Damals wohnte in der Stadt Nazareth in Galiläa ein frommer Mann mit Namen Joseph;[1] sein Weib hieß Maria. Die waren aus dem Geschlechte des Königs David. Darum mußten sie in das jüdische Land gehen zur Stadt Davids, die da heißet Bethlehem. Und als sie daselbst waren, gebar sie ihren ersten Sohn." (Vgl. a. a. O. S. 62.)[2]

Besondere Auszeichnung unter den zur Anleitung des Lehrers selbst bestimmten Handbüchern, verdient das „Lehrbuch der biblischen Geschichte" des hannöverschen Seminarlehrers Heinrich Friedrich Flügge (Hannover 1862). Wir geben eine Probe aus Isaaks Opferung: „Nun geht Abraham mit Isaak weiter; dieser trägt das Holz zum Brandopfer, gleichwie Christus, das Gegenbild Isaaks, sein Kreuz trug. Isaak wird auch sonst schon seinen Vater begleitet haben, wenn er zu opfern ging; aber einen solchen wundersamen Opfergang hat er noch nie gemacht. Schweigend geht er neben seinem Vater her, und der schweigt auch. Da unterbricht Isaak das Schweigen mit der Frage nach dem Schaf zum Brandopfer. Isaaks Frage geht Abraham gewiß durchs Herz; aber gefaßt und mit heiliger Weisheit und Schonung antwortete er: „Mein Sohn, Gott wird sich ersehen ein Schaf zum Brandopfer." Und nun gehen sie wieder schweigend neben einander, der Vater in Erwartung des Ausgangs (?), der Sohn sinnend über den seltsamen Opfergang." —

Ganz vortrefflich nach Stoffvertheilung, Tiefe und Ernst der Auffassung, wie Einfalt und Frische der Darstellung ist das „Handbuch für Lehrer zur unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten in der Volksschule" von drei kurhessischen Lehrern A. Schilbe, B. Menkel, F. Iber bearbeitet (Cassel 1849. 3. A. 1865). Die Wachteln und das Manna in der Wüste diene zur Probe: „Wohl hätten es die Kinder Israel verdient, daß der Herr seine gnädige Hand von ihnen abzöge und sie verderben ließe; aber er handelt nicht mit ihnen nach ihren Sünden und vergilt ihnen nicht nach ihren Missethaten (Ps. 103, 8—10); sondern thut ihnen wohl nach seiner Gnade und Barmherzigkeit, um sie zur Buße zu reizen. Er kündigt Mosen an, daß er ihnen zwischen Abend[3] Fleisch und am andern Morgen Brods die Fülle geben will. — Wird das auch wahr werden? Woher soll das Fleisch kommen? Und woher das Brod? Und woher so viel als wir bedürfen? So mag das Volk wohl zweifelnd unter sich fragen, denn es ist so des hochmüthigen Menschen Art, daß er, wenn er auch tausendmal erführe, daß des Herrn Hand allmächtig ist, doch immer wieder nicht glauben will, wo er mit seiner schwachen Vernunft nicht begreifen kann. Das unbedingte Glauben auf Gottes Wort hin wird dem sündigen Menschen gar zu schwer. Mag aber der Mensch auch zweifeln und seinen Gott sich klein machen (?) wollen, es bleibt derselbe doch groß und was er spricht, das muß geschehen." (Sollte kürzer gehalten sein.)

„Am Abend erhält ganz Israel Fleisch. Es kommen Wachteln hergeflogen auf das Wort des Herrn in solcher Menge, daß das Lager Israels davon bedeckt wird.

---

1) Auch auf der Elementarstufe könnte das Kind schon bei der Erzählung von Zacharias und Elisabeth zugleich mit Joseph und Maria bekannt gemacht sein.

2) Zu den besten Mustern freier Erzählung gehört auch „die heilige Geschichte, den Kindern erzählt" von Dr. H. Adelberg, Erlangen 1865. — Von Hirscher ist in seinen „nachgelassenen kleineren Schriften", Freiburg 1868, ein ganz vortrefflicher „Beitrag zur erzählungsweisen Behandlung der hl. Geschichte" erschienen.

3) Der Ausdruck ist früher erklärt.

Das Rauschen ihrer Flügel und jeder Ton ihrer Stimme rief Israel zu: Du murrend Volk, siehst du nun? Dein Gott ist groß, dein Gott ist gut und treu! Vergiß das nicht und baue fest auf ihn! — Wenns Israel nur hört und versteht! Dann wirds sich selber sagen: O warum haben wir doch so übel geredet! Vergib Herr die Missethat deinem sündigen Volke!"

„Die Nacht ist hereingebrochen, es ist nach und nach still geworden im Lager, der Schlaf hat die müden Augenlieder dem Volke zugedrückt. Da thut der Herr die Fenster des Himmels auf, und rieselt auf die Erde nieder, rund, klein und weiß, und am Morgen ist der Boden der Wüste wie mit Reif überzogen. „Man hu?" (Was ist das?), fragt das erwachte Volk erstaunt, und Moses spricht: „das ist das Brod, das euch der Herr vom Himmel gegeben hat". Sie kosten es und finden seinen Geschmack wie Semmel und Honig. Also deckt der Herr seinem Volk einen Tisch in der Wüste (Ps. 23, 5) daß es Brods vollauf hat („ein Jeglicher sammle deß, soviel er für sich essen mag"!), nicht einen Tag, nicht zween, sondern durch ein sich stets wiederholendes Wunder, während der ganzen vierzigjährigen Wanderschaft; und jeder neue Morgen mit seiner neuen Gabe verpflichtet das Volk zu neuer Dankbarkeit. — Thut der Herr an uns etwa weniger? Ist seine Güte nicht auch an jedem Morgen über uns neu? Oder verpflichtet sie uns weniger zum Danke, weil sie uns weniger wunderbar erscheint? „Danket dem Herrn, denn er ist freundlich und seine Güte währet ewiglich" (Ps. 118, 1). —

Mit derartigen Mustern verglichen, muß was Ballien gibt den Eindruck theils der Ueberschüttung mit Stoff, theils großer Ungleichartigkeit im Vortrage machen. Bald wird derselbe am Anfange gleich durch Fragen unterbrochen, bald trägt er mehr den Charakter der Betrachtung als der Erzählung. Der Verfasser unterscheidet zwar selbst im „Prospectus" Abschnitte, die „genau so niedergeschrieben seien, wie sie beim Unterricht zu behandeln sind" und andere die „nur theilweise aus solchen Proben in Frage und Antwort, theilweise aus fortlaufender Rede bestehen"; aber daß die ersteren herauszufinden kaum möglich ist, muß als ein sehr zweifelhaftes Präjudiz für des Verfassers Methode gelten.

Auch Witt, dem die Ehre gebührt einer der entschiedensten Vertreter des in Frage stehenden Principes zu sein, ist in der Ausführung selbst viel weniger glücklich. Wie ein Widerspruch mit seinem eigenen Principe erscheint die ganze Anlage, wonach der Schrifttext immer wörtlich in einzelnen Abschnitten vorangestellt und die eigene Ausführung dann in der Form der Auslegung und anwendenden oder begrifflichen Vermittlung nur bruchstückweise angeschlossen wird. Darüber muß alle Einheit der Darstellung, vor Allem aber der Eindruck selbständig verlaufender Erzählung verloren gehen.

Unter den werthvolleren Hilfsmitteln nennen wir noch: Günther, Auslegungen der biblischen Geschichten für Lehrer in Kirche, Schule und Haus 2 Bände Braunschweig 1854 f. Für die Geschichte der Könige insbesondere Schliers treffliche Bücher (die Könige in Israel 1859 und Geschichte Davids 1868) und aus älterer Zeit Silberschlags Geschichte des Königs Davids Nürnberg 1783 und Menkens Homilien über Elias. Schriften, wie die letztgenannten, gewähren verglichen mit Mustern der Einzelerzählung den ungleich größeren Dienst den Sinn für die gesammte Anschauungs- und Darstellungsweise der heiligen Schrift zu bilden und den Geist des Erzählers in den heiligen Ernst, die Tiefe und Größe des Geistes, der dort redet, selbst einzutauchen. Dergleichen hat einen anderen Werth als Lessing's

Zeugniß im Laokoon, das manche neuere Pädagogen anrufen, ohne wie es scheint, seinen Wortlaut zu kennen; denn Lessing handelt dort nur von dem Reichthume darstellungsfähiger Züge in der Leidensgeschichte des Herrn. Eigenthümlicher wenn auch wenig würdig findet man bei ihm die Darstellungsweise der Schrift als des „Elementarbuches" für das Volk Israel charakterisiert in der „Erziehung des Menschengeschlechts". Besseres und eingehenderes bietet Herder, einzelne Lichtblicke Göthe; aber wie unvergleichlich Tieferes, als diese alle geben können, findet man bei Hamann (Betrachtungen über die heilige Schrift)!

Wir ziehen es vor statt leicht zugänglicher Citate, auch hier einen unverdient Vergessenenen reden zu lassen. Es ist der Pariser Universitäts-Rector Charles Rollin, von dessen Bedeutung als Förderer biblischen Geschichtsunterrichtes oben (S. 111) die Rede war. Der letzte Abschnitt seines umfänglichen Werkes handelt eingänglich „von der Beredtsamkeit der heiligen Schrift" und bietet Werthvolleres, als was die meisten nach ihm gegeben (a. a. O. IV, 421 ff.). Einfalt bezeichnet er als den Hauptcharakter des Schriftausdruckes, gründend einerseits in der Herablassung der göttlichen Weisheit zur menschlichen Sprache und Denkweise und andererseits in der Absicht „dem Schwulst menschlichen Hochmuths" (1 Cor. 1, 21) ein heiliges Gegenbild gegenüberzustellen. Wenn daneben die größte Hoheit, ja ein heiliger Glanz der Schönheit den biblischen Ausdruck auszeichne, so erkenne man um so mehr, daß der letztere „aus dem Innern der Sache selbst" hervorleuchte und nicht Resultat des Studiums und der Absicht sei. In beiden Zügen vereint zeige die Schrift nur die Parallele der Menschwerdung. Auf der einen Seite: niedrige Kindheit, tiefes Schweigen, Armuth, Widerspruch der Welt, Erniedrigung der Leiden; und andererseits durch das Alles hindurchbrechend die Strahlen der Majestät und Gewalt der Gottheit. Ueberall wiederhole sich: „Im Anfang war das Wort: „seht die Quelle seiner Hoheit;" — und das Wort ward Fleisch: „seht die Ursache seiner Schwachheiten."

Die Beispiele, die Rollin braucht, weisen auf eine ältere Quelle zurück. „Daselbst kreuzigten sie ihn", (Luk. 23, 33) ist ihm ein solches. „Wer würde", sagt Rollin, „von einem Freunde, der sein Leben für uns gelassen hätte, also reden? Welcher Sohn würde von seinem Vater, der ihn von der schrecklichsten Todesstrafe durch seinen eignen Tod befreit hätte, so schlechtweg und kurz reden. — Die Evangelisten begnügen sich was geschehen mit einem Worte zu sagen, ohne einiges Erstaunen, oder ihr Mitleiden und Erkenntlichkeit zu bezeugen. Je mehr der Mensch zurücktritt, redet Gottes That allein."

Er macht auf den Unterschied aufmerksam, daß die Propheten, so oft sie von Christi Leiden weissagen, voller Affect und Bewegung sind. „Die Evangelisten sind ruhig und bei einem den Propheten ganz gleichen Eifer, beweisen sie eine unnachahmbare Mäßigung". Sie hatten nur die heilige Geschichte wiederzugeben, und keinerlei Absicht bewegt sie, durch eigene Zuthat Andere von der Wahrheit und Bedeutung derselben zu überreden.

Bei Isaaks Opferung gibt der im § hervorgehobene charakteristische Zug biblischer Erzählung Rollin Anlaß auf die ganz andere Erzählungsweise des Josephus zu verweisen, der Abraham eine lange und rührende Rede in den Mund legt, während „Moses ihn stille schweigen läßt und selbst stille schweigt." — „Das macht, der eine schrieb als ein Mensch und nach eignem Triebe; der andre war die Feder des heiligen Geistes." Dieselbe Beobachtung wiederholt sich später bei Josephs

Geschichte. „Die Stärke der Beredtsamkeit, die man nicht nachahmen kann: „„Ich bin Joseph! Lebt mein Vater noch?““ fehlt bei Josephus, und dafür setzt er wieder eine lange Rede ein.

Um Einfalt und Hoheit der Schrift in und nebeneinander zu kennzeichnen stellt Rollin das Eingangswort der Schöpfung in seiner lapidaren Größe und Einfalt: „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde“ zusammen mit Ps. 93 und 104. — „Man spürt, Gott redet selbst, der über seine Wunder so wenig Verwunderung zeigt, als er selbst über seinen Werken steht“. — „Es kömmt nur Gott zu“ heißt es in dem historischen Berichte weiter, „von dem erstaunlichen Schauspiele, womit er die Welt geziert hat, so gleichgültig zu reden: „dazu auch Sterne.“ (1 Mos. 1, 16.) „Was ihm nur ein Wort gekostet, sagt er mit einem Worte“. Demselben Vergleiche zwischen Thatsachenbericht und poetischer Schilderung dient der Ausdruck über die Scheidung des Meeres und des Festlandes in der Schöpfungsgeschichte und daneben die poetische Schilderung Hiob's, 38, 8—11.

Für die Hoheit, welche die Schrift im beschreibenden Stile entfaltet, führt R. die Weissagung von Cyrus Jesaia 45, mit dem großen Schlußworte an: „Auf daß man erfahre, beides von Sonnen-Aufgang und Niedergang, daß außer mir nichts ist, ich bin der Herr und keiner mehr.“ — Oder Jesaia schildert „die Wahrheit, wie sie schwach und zitternd den Beistand der Richter vergebens anfleht. Der Zugang ist ihr verschlossen. Ueberall wird sie abgewiesen als eine vergessene und mit Füßen getreten. Ansehen gilt mehr als Recht. Der Herr aber „„sieht, daß niemand da ist und verwundert sich, daß niemand sie vertritt““. — Daneben die Macht der Prosopöie in der Schrift: „auch die Steine in der Mauer werden schreien und die Balken im Gesparre werden ihnen antworten. Wehe dem, der die Stadt mit Blut bauet“ (Habak. II). — Was weiter von Beispielen für Redefiguren aller Art beigebracht wird, hängt mit unserem näheren Zwecke nicht zusammen.

Als Beispiel für die edelsten Ausdrücke der Affecte dient Josephs Geschichte. Von dem Momente, wo er sich umkehrte, um seine Thränen zu verbergen oder wo er nachher weinend vor Freude seine Brüder umarmt, sagt Rollin: „In diesem Augenblick redet keiner der Brüder; und dieses Schweigen ist beredter, als alles Reden. Das Erstaunen, der Schmerz, die Erinnerung des Vergangenen, die Freude, die Erkenntlichkeit ersticken in ihnen jedes Wort.“ — Als Züge hoher Natürlichkeit der Schilderung dienen: Magdalenens Frage an den Auferstandenen, den sie für den Gärtner hält; das Verhalten der Magd Rhode bei Petri Befreiung — ohne ihm die Thüre aufzumachen, läuft sie außer sich vor Freuden es den Jüngern anzusagen —, der Mutter Klage über den ausbleibenden Sohn in Tobias' Geschichte: — „Warum haben wir dich wandern lassen unsre einige Freude, unser einiger Trost in unserm Alter, unser Herz und Erbe? Wir hätten Schätze genug gehabt. . . . Sie wollte sich nicht trösten lassen und lief alle Tage hinaus und sah auf alle Straßen, da er her kommen sollte, ob sie ihn etwa sähe“ —; endlich, daß bei der Wiederkehr des Sohnes auch des Hundes und seiner Freudenäußerungen nicht vergessen wird.

Den Beschluß des ganzen lesenswerthen Abschnittes macht Rollin mit der Veröffentlichung einer stilistischen Betrachtung des Gesanges Mosis von seinem früheren Lehrer dem Professor der Rhetorik Hersan, dem dadurch ein besseres Ehrendenkmal bereitet ist, als ihm die besondere Gunst des Ministers Louvois seiner Zeit gewährte. Das Lebensende dieses Edlen, der den ihm zugedachten Rector-Ehren

entfliehend, sein Alter und seine Erzählergabe dem Unterrichte armer Kinder in seiner Vaterstadt Compiegne widmete, bildet eine volle Parallele zu Gerson's letzter Thätigkeit (vgl. Bd. I, 515 ff.).[1]

---

§. XLII.

Verglichen mit der Erzähleraufgabe als der eigentlich entsprechenden Vortragsform des Geschichtsstoffes, hat das Frageverfahren, soweit es der Aneignung der biblischen Geschichte dient, eine nur untergeordnete Bedeutung. Gar nicht hierher gehört die entwickelnde Katechese über biblische Geschichte, bei der die letztere nur als eigenthümlicher Stoff neben anderen in Frage kommt, die Form und Methode aber das entscheidende Moment bildet, was sie dem zweiten Theile, der dialektisch-didaktischen Lehrart, zuweist (vgl. dort S. 496 ff.).

Principiell kann an dieser Stelle das Frageverfahren nur soweit Behandlung finden, als es wesentlich in der Schranke der Examenfrage auftritt. Sie bildet, wie wir sahen (§. 17) nur die umgewandte Form des akroamatischen Verfahrens. Als solche unterbricht sie nicht nur im Einzelnen, wenn schon in maßvoller Anwendung, mit Recht den erzählenden Vortrag, sondern hat ihre eigenthümliche Bestimmung da, wo es sich nach der Erzählung des Lehrers darum handelt, über die Auffassung und das Verständniß des Einzelnen sich zu vergewissern, die Anwendung und Aneignung, die schon in der Erzählung selbst sachlich vorbereitet sein muß, zu vermitteln und zu vertiefen, und so die Wiedererzählung durch die Kinder vorzubereiten. Dieses Frageexamen bildet dann gleichsam die Probe zu dem Exempel, und erst wer diese Probe scharf ins Auge faßt, wird sich für die Erzählung selbst eine ganze Reihe von Aufgaben stellen, die erfüllt sein müssen, wenn diese Probe gelingen soll. Die Wiedererzählung ist nur die Bestätigung der gelungenen Probe. An welcher Stelle dabei das Bibellesen einzutreten hat, besprechen wir in dem betreffenden §.

Die fragweise Behandlung lernten wir schon oben (S. 106 f.) als die eigentliche Domäne des 18. Jahrhunderts kennen, und „Hübners Methode" darf in der That als ein treffliches Muster dieses Verfahrens gelten, sowol in Rücksicht des Maßes, das im Allgemeinen von ihm eingehalten wird, als insbesondere in der Enthaltung davon, durch allerlei

---

1) Für Behandlung der heiligen Geschichte werthvoll ist auch eine andere kurz vor Rollins Buch — Paris 1723 — erschienene Schrift des Abbé Houtheville „la religion chrétienne."

herbeigezogenes, realistisches und archäologisches Material oder durch weitausgeführte, praktisch geistliche Anwendung das nächste geschichtliche Interesse zu beeinträchtigen. In beiderlei Hinsicht zeigte sich alsbald die Schwäche des Zeitalters.

In neuerer Zeit ist mit dem Siege des Erzählungsprincipes die rein auxiliare Bedeutung des Fragverfahrens für den biblischen Geschichtsunterricht als solchen ziemlich allgemein zur Erkenntniß gekommen. Mehr und mehr wird daher auch dieser Aufgabe als einer besonderen die nöthige Beachtung geschenkt. Prinzipiell hat namentlich Dörpfeld sie schärfer ins Auge gefaßt, und sein „Enchiridion" darf, wenn schon mehr für die Repetition als für das aneignende Fragverfahren als entsprechendes Muster unter den literarischen Hilfsmitteln gelten.

Streng angeschlossen an den Gang der Erzählung, auf die eigentlich factischen Momente beschränkt, die Nebenzüge nach der Feststellung der Hauptzüge beibringend, zuletzt den Hauptinhalt als weiteren Ausdruck für die Ueberschrift der Erzählung vermittelnd, unterscheidet sich dieses Fragexamen leicht von der entwickelnden Katechese, die es bei den Einzelzügen wie bei dem Gesammtinhalte vor allem mit Vermittlung und Aneignung von bestimmenden Lehrsätzen und Hauptbegriffen zu thun hat, und für diese als Hauptvorlage die der Geschichte eingereihten Aussagen des göttlichen Wortes, die Geschichtszüge selbst dagegen mehr nur als Hilfsquellen benutzt.

Das Fragexamen für sich hat so zu sagen sein Finalthema in der bereicherten Wiedergabe der charakteristischen Ueberschrift der Erzählung. Anders ist's mit der Lehre, die sich aus dieser zunächst in der Form praktischer Anwendung der Erzählung ergibt. Sie wird ihre besondere Stelle fordern, um den Geschichtseindruck für sich nicht zu beeinträchtigen, wie es denn durchaus als kein gemeingiltiges Gesetz angesehen werden darf, daß jeder Erzählung eine besondere moralische Lehre anzuhängen und zu entnehmen sei. Hauptsächlich entscheidet der beherrschende Geschichtszweck dagegen; aber auch die damit unvermeidliche Stereotypie der Form, zu der solcher Schluß mit moralischen Anwendungssätzen führt, widerräth es.

Wie man den Unterschied der entwickelnden Katechese über biblische Geschichte und dieses Fragexamens klar erfaßt haben muß, so unterscheidet sich andererseits das blose Repetitionsexamen durch ganz bestimmte Merkmale von dem aneignenden Fragexamen, das unmittelbar nach der Erzählung folgt.

Hauptaufgabe bleibt daher hier die Unterscheidung der ver-

schiedenen Fragzwecke. Voran stehen die reinen Erinnerungsfragen, bezogen auf die Hauptzüge der Erzählung. Diese gehen selbst fortschreitend in Zergliederungsfragen des Stoffes überhaupt über, bestimmt dazu die nöthige Uebersicht und Einsicht, Verständniß und Anschauung im Einzelnen, endlich Aneignung des Einzelnen wie des Ganzen zu vermitteln. Erst dann folgen die Fragen, welche die besondere Lehre der einzelnen Erzählung ins Auge fassen und diesem Zwecke entsprechend schon mehr die Bedeutung von Entwicklungsfragen gewinnen. Die Repetition endlich vereinigt sämmtliche Zwecke in der summarischen Form eines reinen Fragexamens.

Das nöthigste über die einschlagende Literatur des 18. Jahrhunderts ist oben gegeben (S. 107 vgl. 92 ff.). Aus dem zweiten Viertel des 18. Jahrhunderts gehört dahin noch: G. Reinh. Pauli biblischer Katechismus, Mannheim 1726, besonders das Leben des HErrn behandelnd, und Joh. Gabr. Gütner, biblische Fragen über die historischen Kapitel des A. und N. T.'s, Dresden 1727. Ferner aus demselben Jahre (Idstein) die Nassau'schen Katechismusfragen, die in Abtheilung II. Historie der heiligen Schrift und etwas Kirchengeschichte behandeln. Das Jahr darauf (Jena) bringt Joh. Christoph Cramer's Bibellicht einen biblischen Katechismus, der zugleich zur Einleitung zur Bibellehre dient (s. u.). Nach zergliedernder Methode wird ferner das Leben Pauli mit dem Hauptinhalt seiner Briefe in Beatus Werdmüller's Gottesgelahrtheit (Zürich 1742) behandelt. Katholischer Seits verdient Beachtung: des Bischof Colbert Instructions generales en forme de Catechisme (l'Histoire et les Dogmes) Paris 1702. Deutsch Wien 1743. Für die früheren Anfänge im 17. u. 16. Jahrh. vgl. ob. über Gesenius und die Schulordnungen (S. 95).

Früher ließ man die biblische Geschichte zuerst lesen und schloß daran das Fragexamen meist nach Hübner's Anleitung. Von diesem maßvollen, der Einprägung und dem Verständnisse des Gelesenen allein gewidmeten Verfahren leiteten jene biblischen Fragkatechismen ab, weil sie durch die Fragen den Text selbst ersetzen zu müssen glaubten, und der Wetteifer unter den neuen Erscheinungen dann lediglich auf Stoffbereicherung gerichtet war. Der Schaden für den Unterricht selbst war jedoch minder erheblich, weil diese Bücher in den Schulen so gut wie keinen Eingang fanden, sondern mehr für das Kirchenexamen oder den Privatgebrauch bestimmt blieben. Soweit biblische Historienbücher überhaupt in Schulen damals eingeführt waren (s. ob.), beherrschte Hübner das Terrain, und wo nicht als Schulbuch selbst, doch in der Form der Ergänzung des Textes anderer Lehrbücher durch seine Fragen.

Seit die Grundlegung durch Lesen der Geschichten allgemein der durch mündliches Erzählen gewichen ist, hat die Recapitulation durch passendes Abfragen des überlieferten Stoffes nur an Bedeutung gewonnen. Die Antwort ist nicht mehr dem aufgeschlagenen Texte im Buche zu entnehmen, und der Fingerzeig, mit dem die der Verszahl correspondierende Zahl der Frage auf den Fundort der Antwort hinwies, fehlt jetzt. Größere Ansprüche werden daher an Auffassungskraft und Gedächtnißthätigkeit gemacht; aber die freie, lebendige und anschauliche Erzählung unterstützt Beides auch viel kräftiger, als das Lesen der Geschichte es leisten kann. Lesen muß man eine Erzählung zu wiederholten Malen, um so selbständig haftende

Eindrücke in die Seele aufzunehmen, wie es bei der freien Erzählung mit einem Male möglich ist, wenn gut erzählt wird.

Eben darum aber treten bestimmte Formaufgaben des Erzählens erst recht ins Licht, wenn man diese zweite Aufgabe, durch Fragen das Erzählte stückweis aus den Antworten der Kinder selbst wieder zusammenzusetzen, klar ins Auge faßt. Nur bei mäßig umfangreichen Erzählungen wird dies sofort möglich sein. Daher ist das erste Gesetz, daß man sich im Vortrage selbst vor unnöthiger Breite hüte. Wenn dagegen der Erzählungsstoff einen längeren Zusammenhang bildet, der eine Vertheilung auf verschiedene Stunden nicht zuläßt, so muß er nach Hauptmomenten in Erzählungsabschnitte zerlegt werden, und das Fragexamen auch abschnittweise zwischeneintreten. Endlich wird sich im Allgemeinen empfehlen, daß der Lehrer nach etwas längerer einheitlicher Erzählung selbst noch einmal ganz kurz die Hauptmomente zusammenfaßt und so, in einer ausgeführteren Inhaltsangabe selbst die Ueberschrift gleichsam vermittelnd oder wiederholend, die Antworten auf die nachfolgenden Fragen vorbereitet. Dies Verfahren würde ich immerhin noch der stückweisen Wiederholung vorziehen, die Andere vorschlagen.

Das letztere Verfahren wird in dem Maße überflüssig, als namentlich bei kürzeren Erzählungen der Vortrag selbst schon die Aufgabe erfüllt hat, die eigentlich factischen Züge über aller schildernden und Verständniß wie Anwendung vermittelnden Ausführung dominierend hervortreten zu lassen. Der Erzähler wird dabei nur wissen müssen, unter ihnen selbst wieder Licht und Schattierung als ein echter Künstler passend nach dem Unterschiede von Haupt- und Nebenzügen zu vertheilen. Wie das entwickelnde Fragverfahren seine festen logischen Gesetze hat, so auch dies zusammenhängende Fragexamen. Bei jenem werden z. B. Hauptmomente, weil sie eben selbständig gewonnen sein wollen, durch die Auffindung der verschiedenen Hilfs- und Nebenmomente vorher vorbereitet werden müssen. Gerade umgekehrt wird beim historischen Fragexamen zuerst die Hauptperson und das oder ein Hauptfactum festzustellen, und in diesen Rahmen dann einzutragen sein, was von Nebenzügen zum vollen historischen Bilde gehört. Zuletzt werden dann die Hauptzüge wieder allein zusammengefaßt und als erweiterte Ueberschrift vom Kinde ausgesprochen. Damit ist die erste und nöthigste Unterlage zur selbständigen und zusammenhängenden Wiedererzählung gewonnen. Ihre Form ist jedoch zugleich durch das zwischeneintretende Lesen der Erzählung bedingt. Von der letzteren Frage scheint mir zugleich die Entscheidung abzuhängen, ob man das Fragexamen gleich, wenn es einmal beendigt ist, etwa noch einmal mit den Schwächeren wiederholen soll, und wieweit das daneben selbständig begründete Zergliederungsverfahren auszudehnen ist. Ebenso hat man den Unterschied in der Stelle, wo man nach der Anwendung und Lehre der gesammten Erzählung oder einzelner Züge fragt, passend zu markieren. An der Aufgabe des Examens klärt sich auch hier wieder erst die Erzähleraufgabe. Wie die Anwendung bei der Erzählung selbst in keiner Weise verhindern darf, daß die Geschichte in ihren thatsächlichen Zügen für sich rein und plastisch hervortritt, so fragt es sich namentlich, ob es gut gethan ist, daß der Hinweis auf Lehre und Anwendung des Ganzen gleich am Schlusse der Erzählung durch den Lehrer gegeben werde. Irre ich nicht, so ist es das Richtigere, daß der Lehrer damit den Schluß des Fragexamens macht. Vorbereitet durch die fragweise Aneignung, bei der mit den Hauptmomenten der Erzählung bereits Untermomente der Lehre aus der letzteren sich feststellen, wird diese dann entweder fragweise entwickelt, oder da dies schon über die offenbarungs-

mäßige Lehrart hinausgreifen würde — zunächst positiv vom Lehrer selbst gegeben. Ist dann — um dies vorgreifend gleich hier einzuschalten — die Erzählung wieder gelesen, oder auch schon von den Kindern wiedererzählt, so bildet am Schlusse die vorher gegebene Lehre aus der Erzählung den neuen Gegenstand eines kurzen Fragexamens, an das dann in einer später folgenden Lehrstunde die eigentliche Repetition anknüpft. Wie weit man glaubt die Anwendung ausdehnen zu sollen, scheint mir ganz individuell bedingt. Ich theile ganz das Wohlgefallen, was Holtsch an Schürer's praktischen Beispielen äußert (S. 183 f.). Die Stelle dafür ist sowol bei allerlei Einzelzügen, als am Schlusse bei der Erhebung der moralischen Gesammtlehre. Aber hier wie dort gehört es überwiegend in die fragweise Durchsprache des Erzählten und auch da noch muß Alles vermieden werden was die gehoffte Wirkung statt auf die Erzählung selbst, auf ein moralisches Räsonnement über dieselbe gestellt erscheinen läßt.

Ganz verschieden nämlich von diesem die Wiedererzählung vermittelnden ersten Fragexamen ist das Repetitionsexamen, das in der neuen Lehrstunde den Gewinn der vorausgegangenen noch einmal sichert, um damit zugleich das Fundament für die neue Erzählung zu legen. Vollständige Wiedererzählung da jedesmal eintreten zu lassen, wird die Zeit kaum erlauben. Lieber lasse man nach jenem ersten Fragexamen zwei- und dreimal von verschiedenen Kindern wieder erzählen, wenn die Zeit reicht. Dagegen ist in der neuen Stunde unerläßlich, daß in kürzerer Form erst der in die Ueberschrift gefaßte Hauptinhalt, und dann die Hauptzüge der in der letzten Stunde behandelten Erzählung, zum Schlusse endlich auch wieder die Lehre des Ganzen, wenn eine solche selbständig zu geben war, wiederholt wird, ehe man zur neuen Erzählung übergeht.

Während dieses Repetitionsexamen im allgemeinen viel kürzer zu halten ist, und namentlich die Nebenzüge hier wegbleiben dürfen, ist ihm doch im Unterschiede mit dem ersten Fragexamen ein Moment charakteristisch — wenigstens auf den höheren Stufen des Volksschulunterrichtes, wo bereits mehr im Zusammenhange erzählt wird und der fortlaufende Geschichtsfaden ein selbständiges Interesse bildet. Dann tritt erst beim Repetitionsexamen hervor, was bei dem ersten Fragexamen zurücktreten oder ganz fehlen kann: die Wiederholung dessen, was der Lehrer zur Anknüpfung der Geschichte, die der Repetition unterliegt, an früher Erzähltes oder auch schon auf Nachfolgendes hinweisend gesagt hatte. Dies wird den eigentlichen Schlußpunkt der Repetition bilden, an den nun die neue Erzählung des Lehrers, eben dadurch zugleich schon möglichst vorbereitet, unmittelbar anknüpft.

Vorstehende Bemerkungen haben, wie auch die oben gegebene Auswahl biblischer Geschichte, zunächst die Mittelstufe im Auge. Auf der Elementarstufe ersetzt einerseits das Abfragen wesentlich noch ganz das Wiedererzählen. Nur wenige Kinder werden auf dieser Stufe im Stande sein, dieses selbständig und zusammenhängend zu leisten. Satzweise erhebt die Frage den Hauptinhalt der Erzählung wieder, und es versteht sich von selbst, daß die Fragstellung hier die allereinfachste und der Richtpunkt der Fragen lediglich das Thatsächliche sein muß. Hier ist daher das Hauptgebiet des fragweisen Zergliederungsverfahrens, das auf den höheren Stufen entbehrlicher wird. Da ferner hier die Unterstützung durch Lesenlassen noch fehlt, ist es ganz am Orte, was weiter hinauf unserer Ansicht nach nicht empfohlen werden kann, daß die Erzählung vom Lehrer selbst sofort noch ein zweites Mal im Zusammenhange gegeben, dann aber vor Eintritt der Fragen abschnittweise wiederholt

wird, um wenn sie so durchgefragt ist, noch einmal im Zusammenhange vom Lehrer erzählt oder mit den biblischen Worten aus dem Historienbuche mit Ausdruck vorgelesen zu werden. Repetition in der neuen Stunde bleibt auch hier die Aufgabe und geschieht umständlicher als auf der Mittelstufe.[1]

Auf der Oberstufe dagegen verkürzt sich einerseits wieder die Repetitionsaufgabe, soweit neue Stoffe eintreten; da bei ihnen das aneignende Fragverfahren, unter den im Allgemeinen gleichen Gesetzen wie auf der Mittelstufe sich vollziehend, die Hauptsache leisten muß. Die Fragen richten sich hier bereits mehr auf die Bedeutung und den Zusammenhang der Thatsachen, auf den Zusammenhang auch zwischen Katechismus und biblischer Geschichte. Als Repetition in der anderen Stunde dient daher hier vielmehr die Wiedererzählung, die wir auf der Mittelstufe nothwendig als Abschluß der Aneignung in derselben Stunde, wo erzählt wurde, glaubten fordern zu müssen. Dann begleitet die Repetitionsfrage auf der Oberstufe nur die selbständige Wiedererzählung abschnittweise, um das Verständniß nach Maßgabe des in der Stunde vorher vorausgegangenen Fragverfahrens zu prüfen und seine Bewahrung zu sichern.

Andererseits erweitert sich aber auch auf der Oberstufe die Aufgabe der Repetition, indem Erzählungen, die bereits durch den Unterricht in den früheren Classen fester eingeprägt sind, entweder an der Hand des Historienbuches oder im Geleite der freien Wiedergabe Seitens der Schüler mehr repetiert als neuerzählt werden, um so, nachdem man sich ihres Besitzes im Gedächtnisse vergewissert hat, in der Form des entwickelnden Dialoges zugleich dem Verständnisse nach vertieft und mit den neu eintretenden Ergänzungsmomenten, für welche natürlich die Erzählung des Lehrers Erforderniß bleibt, organisch verknüpft zu werden.

In den Lehrbüchern der Katechetik ist diesem ganzen Theile des Unterrichtsverfahrens in biblischer Geschichte wenig Sorgfalt gewidmet worden. Auch mit selbständigen technischen Hilfsmitteln dieser Art ging man seit den dreißiger Jahren zuerst auf anderen Gebieten vor. So gab unter den Ersten Viehoff in Düsseldorf ein geographisches Lehrbuch in der Form von Repetitionsfragen heraus. Für Weltgeschichte hat Grube ein derartiges Repetitionsbüchlein ausgearbeitet; aber kurz vorher war Dörpfelds Enchiridion der biblischen Geschichte schon in erster Auflage erschienen. Grube hat, beide vergleichend, die didaktischen Grundsätze in einer Recension im Brandenburger Schulblatte 1865 (S. 344 ff.) entwickelt; Dörpfeld selbst hat durch zwei Begleitschriften sein Enchiridion zu motivieren gesucht: „Ein Wort über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions" Gütersloh 1865 und „Zweites Wort" u. s. w. (s. ob.) Gütersloh 1867. Das erstere beschränkt sich mehr auf die im Enchiridion beobachtete Fragform im Zusammenhange mit der allgemein didaktischen Bedeutung der Frage. Das Letztere hat uns hier näher zu beschäftigen.

Obgleich der Titel des Dörpfeldschen Enchiridions den Fragen den doppelten Zweck zuspricht, „zum Verständniß und zur Wiederholung" zu dienen, bestimmt thatsächlich doch der letztere allein im Enchiridion. Der Verfasser hat sich vielmehr vorbehalten „gleichsam als zweite Stufe des Enchiridions" ein Fragbüchlein mit „Ergänzungsfragen für das tiefere Verständniß" folgen zu lassen (Zweites

---

1) Was Holtsch a. a. O. S. 186 gegen das oben vorgeschlagene Verfahren auf der Elementarstufe geltend macht, hat mich nicht überzeugen können.

Wort S. 28). Auch dies würde etwas ganz anderes sein, als was wir unter dem auf das Thatsächliche allein gerichteten ersten Fragexamen verstehen. In der That sind dies auch Wiederholungsfragen, aber nur sofern, was einmal erzählt ist, seinem Inhalte nach recapituliert wird. Der Zweck dabei ist aber der der gedächtnißmäßig festen und klaren Einprägung und Aneignung, und insofern ist dieser Act vom eigentlichen Repetitionsverfahren zu unterscheiden. Das letztere hat die gedächtnißmäßige Einprägung selbst schon zur Voraussetzung und geschieht daher in der nächstfolgenden Stunde. Daß dieser Unterschied bei Dörpfeld nicht ganz klar erfaßt ist, bezeugt nicht nur der Name Repetitionsfragen, sondern auch die Stelle, die er als wenigstens ebenso berechtigt dafür ins Auge faßt: die nächstfolgende Stunde oder eine der Repetition mehrerer Erzählungen zusammen gewidmete Lehrstunde. Daneben nur wird als die Stelle, wo „am zweckmäßigsten" die Anwendung dieser Fragen zuerst eintrete, der Ort, den wir dem aneignenden Frageverfahren wahren, behauptet: unmittelbar nach der mündlichen Erzählung des Lehrers (a. a. O. S. 10). Das Lesen der biblischen Geschichte nach der Erzählung soll nämlich nach Dörpfeld mit dem Abfragen selbst so verbunden werden, daß die Antwort durch stückweises Lesen des betreffenden Abschnittes aus dem Historienbuche erfolgt. Auf die formellen Bedenken, die dieses Verfahren hat, kommen wir zurück.

Klarer werden die ersten beiden Stadien der Aneignungsaufgabe von Schurig (a. a. O. 649) bezeichnet. Die freie Erzählung im Zusammenhange bildet das erste. Das zweite Stadium besteht dann in fragweiser Zergliederung. „Es ist nothwendig", sagt er, „daß nach dem ersten Erzählen der Lehrer die Geschichte in kleineren Abschnitten noch einmal erzählt und Satz für Satz zergliedernd durchgeht, um die einzelnen Sätze in ihrer Gliederung zum vollen Verständniß zu bringen und die einzelnen Namen von Personen, Thatsachen und Verhältnissen bestimmt zu befestigen. Die Zergliederungsfragen müssen anregend sein" .... Was weiter folgt, geht freilich über die gedächtnißmäßige Aneignung hinaus und erweckt mit Recht Dörpfelds Bedenken, daß es zu vollen Katechisationen nach Nissens Art ausschlagen könne (Zweites Wort S. 15). Ebenso unterscheidet sich Schurigs Methode von der von uns vorgeschlagenen[1] dadurch, daß er an dritter Stelle ein „abermaliges zusammenhängendes Erzählen von Seiten des Lehrers" eintreten läßt. Das scheint mir nur auf der Elementarstufe angewandt. In der Mittelclasse tritt statt dessen das Lesen aus dem Historienbuch ein, um dann — darin findet wieder Uebereinstimmung statt, — von der Wiedererzählung durch die Kinder als viertem Stadium abgeschlossen zu werden.

Heine (a. a. O. S. 25 f.) zeichnet ausdrücklich nur drei Stadien aus: Erzählen, Abfragen, Wiedererzählen; obgleich dann doch nachträglich bei der Anwendung des Historienbuches (S. 27) ein Durchlesen in der Schule „nach der Erzählung und Besprechung Seiten des Lehrers" als zulässig und ersprießlich bezeichnet wird. Der Stelle nach, die er diesem dabei anzuweisen scheint, findet er sich somit in voller Uebereinstimmung mit dem vorgeschlagenen Stufengange. Auch über das Frageverfahren urtheilt er wesentlich gleichstimmig mit uns. — Nachdem

1) Man beachte, daß wir den Vorschlag in dieser Form nicht befürworten; vielmehr stimmen wir ganz den Bedenken bei, die Holtsch a. a. O. S. 9 ff. vgl. 52 ff. gegen Satzzergliederung bei einem Gegenstande, wo Alles auf den Inhalt ankommt, wider Schurig, Bormann und Schütze, soweit die letzteren beiden derselbe Vorwurf trifft, geltend macht.

die Geschichte „zuerst ganz und danach in einzelnen Abschnitten" erzählt ist, wird sie „einfach abgefragt". Aber nur „nach den Hauptsachen, nach den vorkommenden Namen und Zahlen". Im Uebrigen soll nur nach dem gefragt werden, „was zum Verständniß und zur Auffassung der Geschichte nothwendig ist". Die Hauptsorge dabei ist ihm, daß „der unmittelbare Eindruck der Geschichte" als solcher nicht durch das Fragverfahren gestört und gleichsam zerstückelt werde. Ein beachtenswerther Nebenvorschlag geht daher dahin, zwischen Erzählungen, bei denen erzählender Vortrag allein genügt, und solchen, die fragweise Vermittlung nothwendig fordern, zu unterscheiden.

Zu den vier Stadien, die wir als Aufgabe der einzelnen Geschichtsstunde für sich betrachten, tritt dann als selbständig fünftes, wenn man so will, die Repetitionsaufgabe in der neuen Stunde. Dafür ist in der That ein literarisches Hilfsmittel ganz wünschenswerth, und der Intention nach das von Dörpfeld geeignet, wenn man nicht nach Hübners altem, vielfach erneuertem Vorgange, solche Fragen passender dem biblischen Historienbuche selbst gleich einverleiben will. Nach den Unterschieden, die wir oben für das aneignende und für das repetierende Fragverfahren angegeben haben, läßt sich beiden Zwecken in der That zugleich genügen; wenn man will, läßt sich der Unterschied durch die Druckart oder andere Zeichen dabei noch markieren. Worauf es wesentlich ankommt, ist nur, daß die Aneignungsfragen eben nicht gelesen werden sollten. Dieser Einwand ist Dörpfeld schon früher von Praktikern gemacht, und von ihm selbst auch (a. a. O. S. 28) in seinem Gewichte erkannt worden. Viel bedenklicher aber noch wird es, wenn nicht nur in dem einen Buche die Fragen, sondern zugleich aus dem Historienbuche die betreffende Abschnitt herausgesucht und mit ihm die Antwort gelesen werden soll. Damit, fürchte ich, wird alle Einheit des Unterrichtes zerstört. Das Fragexamen, statt den Eindruck der lebendigen Erzählung durch Hervorhebung der Einzelmomente zu fixieren, schneidet vielmehr den Personenverkehr, der in der Erzählung herrschte, jäh und scharf ab, um die Beschäftigung mit dem Buche, ja mit zwei Büchern zugleich an die Stelle treten zu lassen. Dann ist's viel gerathener, sofort nach der freien Erzählung das Lesen des Textes in dem Historienbuche eintreten zu lassen; obgleich die formelle Redactionsdifferenz dann unvermittelt hervortritt. Ist die Erzählung als solche aus dem Historienbuche vorgelesen und wieder am Geiste der Schüler vorübergegangen, so ist's auch von untergeordneter Bedeutung, ob die nun eintretenden Fragen mündlich vom Lehrer gethan oder aus einem Buche gelesen werden; ersteres vielmehr vorzuziehen.

Das Enchiridion ist jedenfalls ein treffliches Hilfsbuch für den Lehrer. Die Fragen sind im Ganzen klar und einfach, auf Hauptthatsachen beschränkt, und die Einmischung von dogmatischen Momenten, wie gleich auf der ersten Seite beim Sündenfalle: „Was gab Gott den Menschen als Pfand der zukünftigen Versöhnung?" eine ganz vereinzelte Erscheinung. Der Herr Verfasser scheint freilich gerade dieser Art von Fragen Werth beizulegen (vgl. Zweites Wort S. 50 f.).

§. XLIII.

Den lesenden Gebrauch des Historienbuches unterscheiden wir nach früher entwickelten Grundsätzen (§. 36) von dem Bibellesen als solchem; obgleich auf der Oberstufe namentlich im N. T. das letztere theilweise zur Ergänzung und als Ersatz des ersteren eintritt.

Sobald die Kinder anfangen zusammenhängend zu lesen, tritt das Historienbuch in Gebrauch. Was wir bei der Bibel mußten widerrathen ist bei diesem unbedenklich: die Verwendung als Uebungsbuch im Lesen selbst. Nur das Grundgesetz biblischen Geschichtsvortrages wird soweit dabei im Auge zu behalten sein, daß nicht andere Erzählungen, als die vorher schon mündlich vorgetragen wurden, zur Uebung gelesen werden. Ebenso wird das Recht der Lection in biblischer Geschichte als Religionsstunde zu gelten, dahin zu ehren sein, daß derartige Leseübungen als solche auf andere Stunden vertheilt werden. Innerhalb dieser Schranken aber hat man an der Leseübung aus dem Historienbuche ein treffliches Mittel immer neuer Repetition des behandelten historischen Stoffes, während der Erzählungsvortrag in den Religionsstunden unbehindert fortschreiten kann. Es steht dieses Mittel ganz auf derselben Linie mit dem anderen, das von alther schon angewendet (S. 122) und neuerdings vielfach wieder empfohlen ist, daß man in einer der biblischen Lectionsstunde folgenden Schreibestunde, biblische Historien zur Vorlage benutzt.[1] Auf der Oberstufe kann dies bis zur freien Reproduction oder schriftlichen Wiedererzählung außer und in der Schule gesteigert werden, — ein besonders geeignetes Mittel, Schüler verschiedener Stufen gleichzeitig nach dem Maße ihrer Leistungsfähigkeit zu beschäftigen.

Alle diese Formen, den Stoff als solchen wieder geistig vorzuführen, erfließen aus dem Gebrauche des Historienbuches, sofern dieses dem Ver-

---

1) Wir legen keinen besonderen Werth auf diesen Gebrauch; aber wenn Holtsch a. a. O. S. 187 auch darin eine Gefahr erblickt, die Schüler mechanisch an den Wortlaut der Schrift zu binden, so scheint mir vergessen, daß doch aller spätere geistige Besitz der biblischen Geschichten eben diese Form tragen wird. Dieselbe Gefahr, wenn es eine wäre, drohte ja bei seiner Praxis in der Oberclasse nur noch die Bibel zu brauchen. Man übersehe doch nicht, daß alles Obige nur im Dienste der Repetition steht, die freie schildernde Erzählung aber einestheils nur als wesentlicher Formcharakter aller lebendigen Erzählung, andererseits und eben damit im Interesse des ersten lebendigen Eindruckes gefordert wird. Als das was schließlich behalten werden soll, eben auch als Anhaltspunkt der ersten heiligen Eindrücke, kann doch in Wahrheit Höheres und Besseres nicht gedacht werden als das Bibelwort selber. Soll dies aber haften bis ins Alter, so ist in der Zeit der Gedächtnißpflege, jedes Mittel recht und empfehlenswerth, das dazu dient, den Wortlaut fest und bleibend einzuprägen. Auch wer frei erzählt, muß vor Allem den Wortlaut als altvertrauten Schatz im Geiste tragen.

hältnisse nach, das es zum freien Erzählungsvortrage einnimmt, ganz und gar dem Repetitionszwecke gewidmet ist. In erster und für die Lehraufgabe bedeutungsvollster Instanz erfüllt es diesen Zweck im Anschlusse an die vorausgegangene, frei vorgetragene Erzählung des Lehrers in der biblischen Geschichtslection selbst. Die Stelle, die es hier im Verhältnisse zum Frageramen und der Wiedererzählung einnimmt, ist allein noch näher zu motivieren.

Wir bestreiten nicht, daß der Gebrauch des Historienbuches unmittelbar nach dem Erzählungsvortrage eintreten kann; aber die Gründe dafür, daß das Frageramen besser dazwischentrete, sind zu klar in sich selbst und zu durchschlagend, um nicht das Urtheil der Katecheten so gut wie ausnahmslos für sich zu haben. Und dabei halten nur Wenige den nothwendigen Redactionsunterschied zwischen Historienbuch und freier Erzählung so bestimmt fest, wie wir es thun (§. 37) — ein Unterschied, der alle anderen Gründe nur nachdrücklich verstärken kann. Die durch die Fragen auf ihren stofflichen Hauptinhalt zurückgeführte Erzählung finden die Kinder dann in dem original-biblischen Rahmen zusammengefaßt wieder in dem Historienbuche. Und der Versuch der freien Wiedererzählung hat an diesem Muster dann seinen nächsten Anhalt, einen passenden Schutz zugleich auch gegen unpassende Copie der freien Erzählungsmittel, die der Lehrer beim ersten Vortrage anzuwenden geeignet fand.

Nach dem Unterschiede der Stufe und Leistungsfähigkeit der Schüler, wie nach Maßgabe des Umfanges und der Schwierigkeit des Abschnittes, geschieht dieses Lesen und Vorlesen einmal oder wiederholt, im Zusammenhange oder auch nur stückweise wiederholt, vor der Wiedererzählung. Einzelne Fragen zwischenhinein und im Anschlusse an den lesend vollendeten Abschnitt werden aufs Neue nöthig werden; in dem Maße mehr als die Redactionsdifferenz fühlbar ist. Durch diese Fragen wird dann bei und nach dem Lesen der Cötus in Rapport mit dem ersten Vortrage und dem Erzähler erhalten, und diejenige Anregung, die für das Wiedererzählen in der Erzählung des Lehrers selbst lag, zugleich aufs Neue wirksam.

Für das Wiedererzählen selbst gelten dieselben Formunterschiede. Man läßt dann entweder stückweise, als freie Wiederholung einzelner gelesener Abschnitte der Erzählung, oder als Antwort der Kinder auf Fragen nach den einzelnen Hauptmomenten, oder endlich im Zusammenhange die Wiedererzählung eintreten und den Stoff wiedergeben. Ersteres wird überall die Anfangsstufe bilden; letzteres nur bei Geübteren möglich sein. Für Beide aber gilt nach Obigem die Forderung sachgemäßer Einfachheit

und Correctheit in sachlicher wie sprachlicher Hinsicht. Weder sclavische Wiedergabe der Erzählungsform des Lehrers — des am Wenigsten — noch auch wörtliches Aufsagen des inzwischen im Historienbuche gelesenen Textes ist das Ideal; aber je näher die Wiedererzählung in freier Form diesem kommt und je mehr Verständniß des Textes selbst sie zeigt, um so vollkommener erachte man die Aufgabe erfüllt. Wie viel Erzählungen am Ende in jeder Classe, wie viel am Ende der ganzen Schulzeit im Gedächtnisse getragen werden sollen, und wie dies — eine viel ventilierte Frage in der Gegenwart (vgl. Holtsch a. a. O.), — wird allzeit ein nur approximativ bestimmbares, und soweit es durch den Lehrstoff bestimmt ist, erreichbares Ziel sein. Aber klar und unwidersprechlich bleibt für die Schule auch in dieser Hinsicht die Forderung der Gedächtnißpflege für den künftigen Lebensbesitz. Damit ist die Beibehaltung des Historienbuches auf allen Stufen ebenso als die schließliche Vertrautmachung mit der heiligen Schrift selbst befürwortet und Besitz der heiligen Geschichte in Bibelform als letztes Ziel gesichert. Treffliches bietet Schürer a. a. O. über das Wiedererzählen auf den verschiedenen Stufen.

Immer, — das bleibt Hauptgrundsatz — immer folgen sich in derselben Lehrstunde: Erzählung des Lehrers, Lesen der Erzählung aus dem Historienbuche und Wiedererzählung durch die Kinder; während das Fragverfahren sich zwischenhindurchflicht nach den verschiedenen Momenten seiner Aufgabe, als Repetition aber das Anknüpfungsmoment in der neuen Lection bildet (§. 42). — Nur die Elementarstufe und die Oberstufe machen Ausnahmen von jenem Gesetze nöthig. Auf der Elementarstufe sind die Unterschiede schon dadurch begründet, daß die Kinder erst lesen lernen, und wurden oben bereits näher angedeutet (S. 188). Auf der Oberstufe dagegen tritt ein weiterer Repetitionsbrauch des Historienbuches dazu, der sich auf der Mittelstufe nur soweit vorbereitet, als auch dort schon das häusliche Nachlesen der behandelten Geschichten im Interesse der Fragrepetition in der nächsten Stunde gefordert werden muß. Mehr ermöglicht die Oberstufe.

Wie mehrfach schon ausgesprochen, gilt hier nicht das Gesetz, daß alle Geschichten, die auch mit der Oberclasse zur Behandlung kommen, vom Lehrer neu erzählt werden. Vielmehr darf hier die Reproduction durch die Schüler selbständiger und ausgedehnter in Anspruch genommen werden. Solche Erzählungen werden dann vorher bezeichnet und von den Schülern daheim nach dem Historienbuche selbständig durchgegangen. Diese häusliche Vorbereitung bildet dann die Unterlage für die Erzählung der Kinder, mit der die neue Stunde eröffnet wird, worauf, wie §. 42

ausgeführt (S. 189), der fragweisen Behandlung die Hauptaufgabe betreffs der von früher her schon bekannteren Erzählung zufällt. Folgerichtig tritt der lesende Gebrauch des Historienbuches in den Lectionen selbst bei der Oberclasse überhaupt mehr zurück. Der neue Geschichtsstoff wird ohnehin selbständig vom Lehrer neu vorgetragen, und die vorgeschrittene Leistungsfähigkeit der Schüler macht es eher möglich, daß auch von ihnen Wiedererzählung auf Grund des allein zwischeneingetretenen Fragverfahrens gefordert werden kann. Dann wird aus dem Historienbuche oder der Bibel selbst der Stoff bis zur nächsten Stunde daheim repetiert, um von den Schülern am Anfange der neuen Lection nochmals selbständig wiedererzählt zu werden.

Es liegt auf der Hand, daß auf diesem Wege mit dem wachsenden Maße der freien Reproduction gerade eine wachsende Annäherung der Wiedergabe an die biblische Redaction der Erzählungen, wie sie im Historienbuche selbst schon vorliegt, erzielt wird, und die Aufmerksamkeit des Lehrers hat sich bei den fleißigeren Schülern gerade nur noch darauf zu richten, daß die häusliche Vorbereitung aus dem Historienbuche nicht zum eigentlichen Memorieren des Wortlautes ausschlage. Dergleichen wird am besten dadurch repariert, daß man die Schüler auch schriftlich den Geschichtsstoff frei reproducieren läßt. Statt des Lesens im Historienbuche aber gewinnt das Bibellesen selbst auf der Oberstufe erst seine volle Bedeutung. Davon ist noch besonders zu handeln (§. 46).

---

§. XLIV.

Eine selbständige Frage für den biblischen Geschichtsunterricht wird endlich noch durch den Gebrauch der Anschauungsmittel bei demselben und die Verbindung der Geographie mit der heiligen Geschichte gebildet.

Ob Geschichte und Geographie im Allgemeinen passend zu einem Unterrichtsgegenstande verbunden werden, ist eine Specialfrage der Pädagogik, die von Einzelnen, wie Waitz, auch verneinend beantwortet worden ist, namentlich in Rücksicht auf den Unterricht in der Volksschule. Andererseits darf, wenn für jene beiden die Trennung in besondere Lectionen das geeignetere scheinen kann: für biblische Geographie in der Volksschule gewiß keine selbständige Stelle in Anspruch genommen werden. Was von ihr unentbehrlich für diese Stufe ist, kann und muß im Zusammenhange mit der biblischen Geschichte gelehrt werden. Es fragt

sich nur um die Nothwendigkeit selbst, oder vielmehr um das Maß des Nothwendigen und um die Form der Verbindung mit dem Geschichtsvortrage.

Die Nothwendigkeit ist unwidersprechlich, gerade wenn man die pädagogische Bedeutung des biblischen Geschichts-Unterrichtes in der Volksschule von seiner Anschaulichkeit herleitet. Zur Anschaulichkeit der Geschichte gehört obenan eine anschauliche Scenerie, Kenntniß des Bodens nach seinem allgemeinen Charakter, der Lage nach ihrer bestimmten Eigenthümlichkeit, des Entfernungsverhältnisses der einzelnen Orte untereinander. Dazu kommt der ganz besondere Zusammenhang des heiligen Volkes mit dem heiligen Lande; Landes-Kunde und Landesgeschichte ist hier Volksgeschichte und Volkskenntniß.

Die Stufe der Volksschule wird aber das Maß bedingen. Je tiefer herab, desto weniger kann der Natur der Sache nach vom Gebrauche der Karte und eigentlich geographischer Erläuterung die Rede sein. In den Namen der Orte, Flüsse und Gegenden werden hier die Haltpunkte im Gedächtnisse für die spätere Orientierung befestigt. Auf der Elementarstufe ganz, und überwiegend noch auf der Mittelstufe, herrscht die Darstellung der Scenerie für den einzelnen Vorgang, die Schilderung markanter Gegenden und Städte, der Wüste, des todten Meeres, des See's Genezareth, des Sinai, Jerusalems, Nazareths u. s. w. Biblische Bilder begleiten hier, soweit passend und möglich, den Geschichtsunterricht. Von ihnen handelt §. 45.

Dagegen wird je höher hinauf, auf der Mittelstufe beginnend, die Karte des heiligen Landes ein unentbehrlicher Begleiter des biblischen Geschichtsunterrichtes. Eine wesentliche Parallele zum Unterrichte in der Vaterlandskunde für die Volksschule ist dadurch repräsentiert. Denn so fern dieser Bildungsstufe sonst eine irgend eingehendere Geographie von Asien, und gar nach seiner Bedeutung in der alten Welt, läge: Palästina wird den Kindern durch die heilige Geschichte zur Lieblingswelt ihrer Jugendjahre, in Wahrheit zu einer anderen Heimath.

In der Oberclasse werden dann an entscheidenden Wendepunkten der heiligen Geschichte ganze Stunden der Orientierung im heiligen Lande mit Hilfe der Wandkarte gewidmet werden müssen. Für die Apostelgeschichte, wie schon für die Zeit des Exiles, muß der Lehrer daneben durch Zeichnung an der Tafel oder kleinere Karten, wie er sie selbst zu entwerfen im Stande sein und den Kindern in die Hand geben sollte, die nöthige Ergänzung bieten. Ohne dieses bliebe die Erzählung vielfach unverständlich, jedenfalls unanschaulich.

Abgesehen aber von diesem zusammenhängenden Unterrichte in der Kunde des heiligen Landes — und auch er, wie wir sagten, wird in Lectionen gegeben, die für die biblische Geschichte bestimmt sind; — abgesehen davon gibt die heilige Geschichte selbst Gelegenheit zu allmählichem Fortschritte der Bereicherung der geographischen Kenntnisse. Wenige Orte sind es, an welche die Patriarchengeschichte anknüpft. So wird auch der Wüstenzug erst ganz allmählich detaillierter erzählt, und bietet dann noch geringeren Anlaß zur Berücksichtigung der Karte. Mit dem Einzuge ins heilige Land aber, noch mehr in der Königsgeschichte belebt sich der Boden mit Ortschaften steigender Wichtigkeit. Mit dem Exile erweitert sich der Gesichtskreis, noch mehr später mit der Schilderung der apostolischen Reisen; während sonst bei der neutestamentlichen Geschichte nur bestimmte Gruppen des heiligen Landes selbst ausgezeichneter hervortreten. Dann genügt beim Unterrichte der Hinweis auf die Karte oder die Repetitionsfrage an die Schüler, und die Einzelscenerie der früheren Erzählungsform geht nun nur über in die immer wiederkehrende feste Umrahmung der Geschichte mit den einschlagenden örtlichen Verhältnissen.

Die Frage um die Verbindung des Unterrichtes in Geographie und in Geschichte ist unabhängig von dem durch Karl Ritter so sieghaft vertretenen inneren Zusammenhange beider Wissenschaften. Dabei wird wieder auf höheren Schulen manches möglich sein, was sich in der Volksschule ganz anders gestalten muß. Auch für Gymnasien aber sind die Stimmen in dieser Frage getheilt (vgl. Lattmann, Ueber die Frage der Concentration. Göttingen 1860). Mit Rücksicht auf die Volksschule hat Waitz gewichtige Gründe gegen die Verbindung beider Disciplinen geltend gemacht. (Allgem. Pädagogik S. 242 ff.) „Werden beide Gebiete", sagt er, „zu einem Lehrgange verarbeitet, so wird entweder die Geographie der Geschichte sich fügen und anschließen müssen, oder umgekehrt diese jener. Das erstere wäre unwissenschaftlicher aber pädagogisch besser, das Andre wissenschaftlicher, aber pädagogisch fehlerhafter." — So läßt sich in der That praktisch zeigen, daß das wissenschaftliche und pädagogische Interesse hier völlig auseinander liegen. Die praktische Unausführbarkeit zeigt W. gleich weiter an den Anfängen beider Disciplinen — und für die Volksschule theilen wir seine Ansicht vom Ausgangspunkte des geographischen Unterrichtes. „Geht die Geschichte" fährt er fort, „von der Darstellung einzelner hervorleuchtender Personen aus, die räumlich und zeitlich dem Kinde fern stehen, so knüpft die Geographie zuerst am besten an die räumlich nächste Naturumgebung desselben an; eine Verwebung beider in ihren Anfängen zeigt sich deshalb als unthunlich." Aehnliche Gegengründe ergibt der weitere Verlauf des Unterrichtes in beiden Disciplinen.

Die Frage um die „geographia sacra" in der Volksschule ist freilich viel einfacher, weil niemand mit Ernst dort eine selbständige Stelle dafür fordern kann.[1]

1) Das Preuß. Schulrglmt. v. 1763 läßt Sonnabend nach der Geschichtserzählung die Karte mit den Größeren brauchen (Vormb. III, 550).

Was Stockmayer in Schmids „Encyklopädie (II, 819) über die Verbindung von biblischer Geographie und Geschichte sagt, stimmt wörtlich zu den im § aufgestellten Grundsätzen, und darf als die herrschende Ansicht und Praxis der Pädagogen bezeichnet werden.

Wenn Hübner seinen biblischen Geschichten eine geographia sacra vorausgehen ließ (ob. S. 106), so hatte er dabei den Gymnasialunterricht im Auge, wo er die Geographie mit Vorliebe als Anschauungsunterricht behandelte (vgl. ebda.). So hielt man es auch auf dem Pädagogium in Halle, schon nach der Schulordnung von 1702 (Vormbaum a. a. O. III, 89): „Hier gebrauchet man zum Fundament Herrn Hübners geographische Fragen ... Man geht dieselben vom Anfang bis zum Ende durch, doch hält man sich bei dem gelobten Lande etwas länger auf, wegen des großen Nutzens, den man von (?) Lesung der Bibel davon haben kann." Die Grundsätze dabei sind beachtenswerth: Man geht nach der Ordnung der Geschichte und betrachtet 1) Aegypten (?), 2) die Reise der Kinder Israel durch die Wüsten, 3) die zwölf Stämme, 4) die um Paläſtina herumliegenden Länder, 5) die Reisen der Patriarchen, unsres Heylandes und der Apostel: wobei ihnen ganz Klein-Asien, Griechenland und Italien aus der alten Geographie zugleich mit erklärt wird" (?). Wenn dann weiter gefordert wird, daß in jedem Stamme neben der Freistadt die Levitenstädte, in Jerusalem die Stiftshütte aufgezeigt und erklärt werden soll, so erkennt man leicht die Theorie der „Realschule" (ob. S. 100), und in dieser Richtung auf Stoffhäufung gerade lag der Fehler jener Zeit. In den Realschulen von damals betreten wir aber den Boden der eigentlichen Volksschule. Da mußten Fehler der Art viel empfindlicher noch gespürt werden, daß man Geographie wie Geschichte im letzten Interesse benutzte um die Anschauung der Kinder mit einer Fülle von Realien zu überschütten, die eben das verhinderte, was Hauptzweck dabei ist, daß geographischer Unterricht den geschichtlichen begleitet: die klare und leichte Orientierung. Aus demselben Grunde haben die meisten literarischen Hilfsmittel, die das 18. Jahrhundert auch für geographische Kenntniß des Bodens heiliger Geschichte geliefert hat, der Volksschule nicht wahrhaft dienen können. Es fehlt an der correcten Methode. Die ersten Anfänge nach Franke für methodische Verwerthung der Karte beim biblischen Geschichtsunterrichte zeigten die Philanthropien ob. S. 49.

Die Wandkarte ist auch das einzige Lehrmittel, das die Volksschule in dieser Hinsicht bedarf. Unter diesen werden sich wieder am meisten diejenigen empfehlen, welche wie die von Holle, Handtke u. A. in großen Umrissen eine Anschauung der Grenzen, der Flußgebiete und Gebirgslagerungen, von den Städten aber nur die wichtigsten und unerläßlich nothwendigen geben — mit oder ohne Namen. Der Grundsatz des großen Meisters Alex. v. Humboldt ist unbestreitbar richtig: „Nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtniß ein." Sonst „verwandeln sich die Karten in Lesebücher ... Alle Uebersicht verschwindet."

Aus demselben Grunde wird ein kartographisches Hilfsmittel unbrauchbar für die Volksschule, das sonst wie kein anderes die Verbindung des biblischen Geschichtsunterrichtes mit der Kunde des heiligen Landes unterstützen könnte. Das ist die treffliche Karte von Assheton-Rosenmüller, die durch kleine Bilder mit Angabe des betreffenden Bibelcitates an jedem Orte die Hauptfacta vermerkt, die den Ort historisch merkwürdig gemacht haben. Obgleich nach dem Formate ziemlich ausreichend für eine Wandkarte der Volksschule, ist doch das Einzelbild zu klein,

vor Allem aber die Uebersichtlichkeit des Gesammteindruckes gestört. Für den Privatunterricht und den Gebrauch des Lehrers nur kann sie besonders empfohlen werden.[1]

Endlich wird bei Einhaltung jenes Grundsatzes die Anforderung an den Lehrer, für die angrenzenden Länder durch Umrisse auf der Tafel und selbstgezeichnete Kartenblätter den Kindern die nöthige Ergänzung namentlich für Pauli Reisen zu bieten, nicht als unberechtigt erscheinen können. Zeichnen doch geübtere Schüler der Volksschule, namentlich in den Städten, mit Leichtigkeit solche Umrisse in das Netz, das jede Schulbuchhandlung bietet. Wo man mit solchen Uebungen der Schüler selbst abschließen kann, ist für die Vermittlung vollbewußter Anschauung das Beste erreicht.

---

§. XLV.

Die bildliche Darstellung ist das andere wichtigste Hilfsmittel des Geschichtsunterrichtes. Das Mittelalter schon hatte seine Bilderbibel (ob. S. 74), wenn auch mehr für die Reichen als für das Volk. Wir lernten Luther als einen der ersten kennen, der auf den Werth dieses Hilfsmittels für den Volksunterricht in heiliger Geschichte hinwies (ob. S. 90 f.), Fenelon als den, der die allgemeine Anregung, die des Comenius orbis pictus nach dieser Seite gegeben, für die Lehrbücher der biblischen Geschichte zu verwerthen forderte (S. 47). Das 17. und 18. Jahrhundert bot bereits manche beachtenswerthe Erscheinung zur Ausführung dieser Forderung.[2] Die Neuzeit hat, was man für die Volksschule als einzig berechtigte Form der Ausführung bezeichnen kann, wenigstens in reicherem Maße und künstlerischer Ausführung, als man früher dergleichen schon besaß, hinzugefügt: Bilder in größerem Maßstabe ausgeführt, die sich zum Vorzeigen in der Schule eignen. Die Bilderbibel, welche dem Texte selbst eingefügt das Bild bietet, gehört für das Haus, und Historienbücher, wie sie seit Gesenius in Brauch waren (ob. S. 91), in dieser Form ausgestattet, würden für den Schulgebrauch eher zerstreuend als fördernd wirken.

Aber eben diese Gefahr wird in der Schule mit der Anwendung von Bildern zur Unterstützung der Anschaulichkeit des Unterrichtes überhaupt verbunden sein, wenn man sich nicht klare Rechenschaft über die rechte Stelle und das rechte Maß ihres Gebrauches gibt.

Außer aller Frage ist zunächst, daß, sowenig die Oberstufe dieses Mittels überhaupt noch bedarf, — vielfach könnte man sagen — erträgt,

---

1) Dem Lehrer dient als bestes Hilfsmittel der Bibel-Atlas von Kiepert (1847), völlig neu bearbeitet von Lionet (Berlin 1865) zugl. für Archäologie. Das nächste Bedürfniß befriedigt auch der dem trefflichen Dächsel'schen Bibelwerke beigegebene Atlas.

2) Vgl. oben die Seite 91, 94 u. a. verzeichneten Erscheinungen.

die Elementarstufe das eigentliche Heimathsgebiet des Bildergebrauches ist. Und der Unterschied der Stelle, wo hier und wo auf der Mittelstufe auch noch das Bild vorgezeigt wird, scheint mir das charakteristische Moment.

Die Frage ist neuerdings zur Principfrage erhoben worden. Schürer Schurig, Bormann, Heyne, Wangemann u. A. entscheiden sich im Allgemeinen dafür, daß das Bild erst nach dem erzählenden Vortrage vorgezeigt werde, die Einen ausdrücklich die fragweise Erläuterung als den Incidenzpunkt bezeichnend, die Anderen wie Kehr zur Unterstützung beim Wiedererzählen oder überhaupt im Dienste der festeren Einprägung. Hauptgrund bleibt, eine Theilung des Interesses für das Moment der ersten Darstellung zu verhüten, ein gewiß sehr naheliegendes Bedenken. Dagegen verficht Holtsch a. a. O. S. 65 ff. unter Berufung auf Palmers Pädagogik mit großem Eifer das Recht, die Erzählung selbst mit der Vorzeigung der Bilder zu begleiten und jene eben für diesen Zweck miteinzurichten. Sein Hauptmotiv, daß mit Anschauung Grund gelegt werden müsse, entscheidet freilich für sich die Frage keineswegs. Denn auch die Erzählung dient geistiger Anschauung, und eben den Conflict geistiger und sinnlicher Anschauung zu verhüten, ist das Bedenken der vorher Genannten vermeint. Jedenfalls kommt dann Alles darauf an, wie weit die Bilder jenem Zwecke entsprechen. Holtsch kommt schon mit den ganz äußerlichen Mißständen, Größe, mangelnde Coloratur der Bilder u. drgl. in Conflict; meint aber, darüber könne man sich wegsetzen und das Experiment doch machen. Aber die viel bedeutsamere Frage bleibt dabei unerledigt, ob die Eigenthümlichkeit der Conception die Bilder wirklich dazu geeignet erscheinen lassen kann, daß der Lehrer seine Darstellung bei der Erzählung danach richte. Ganz anders dagegen und viel freier läßt sich das Bild benutzen, wo zur Unterstützung der Einzelerklärung und Anwendung je die einzelne Person, die bestimmte Handlung, und an dieser einzelne Momente, der Anschauung unterbreitet werden. Dafür wird sich jede nur einigermaßen anschauliche Bildtafel dienstbar erweisen; während, wo dieselbe der Erzählung zu Grunde gelegt würde, man sich nothwendig zugleich mit der ganzen Conception des Künstlers eins wissen müßte.

Aus solchen Dingen sollte man daher keine Principienfragen machen. Dient eine bildliche Darstellung nach ihrer Eigenthümlichkeit dem erzählenden Vortrage selbst, wohlan so erzähle man, während man das Bild zugleich anschauen läßt und auf die charakteristischen Momente der Uebereinstimmung hinweist. Im Allgemeinen aber ist der obige Grundsatz

zweifellos berechtigt, und für die Mittelstufe sicher die Anschaulichkeit der Erzählung das vorerst für sich Genügende. Daraus folgt aber nicht, daß man auf der Elementarstufe nicht das Bild ganz passend zur ersten Anregung des Interesses und der Aufmerksamkeit benutzen könne. Ist dieser Zweck aber erreicht; dann läßt man die Erzählung für sich wirken, um im Hauptmomente des Eindruckes die Kinder vor Zerstreuung zu schützen. Daraus ergibt sich einfach die Praxis.

Bei den Kleinen eröffnet der Lehrer den Unterricht, vielmehr die Erzählung damit, daß er das betreffende Bild aus dem Schulschranke holt, der ganzen Classe durch Emporhalten vorzeigt unter der Ankündigung, daß heute erzählt werden solle, was hier dargestellt sei. Ist für den Gesammteindruck einige Augenblicke Zeit gelassen, so deutet der Finger wol noch auf die charakteristischen Personen und Momente, mit der nicht auf Beantwortung, sondern nur auf Steigerung des Interesses, gerichteten Frage: wer das sein, was hier sich zugetragen haben möge; wie die Stadt, der Berg im Hintergrunde heißen möge. Das Blatt wird weggelegt, und die Erzählung beginnt, um, wenn sie vollendet ist, aufs Neue nach den einzelnen Momenten des Bildes anschaulich gemacht und zergliedert zu werden. Den Kindern, die gut Achtung geben und brav antworten, schenkt man dann wol auch ein kleines Bildchen von derselben Erzählung.

Anders ist der Gebrauch auf der Mittelstufe geartet. Zur Anregung bedarf hier die Erzählung des Bildes nicht. Auch das Moment der Anschaulichkeit kann genügend durch den rechten Vortrag gewahrt erscheinen. Dagegen ist es ganz passend, das Fragexamen nach der Erzählung durch Vorzeigen des betreffenden Bildes zu unterstützen; denn dabei handelt es sich um Concentrierung der Aufmerksamkeit auf hervortretende Hauptpersonen, auf den Mittelpunkt der Handlung und wesentliche Charaktererscheinungen der Scenerie. Nur wird man auch hier sorgfältig gegen die Gefahr der Zerstreuung zu wachen haben.

Für diesen Unterrichtsbrauch gehören Bilder, die mit der erforderten Größe die nöthige Coloratur verbinden. So wenig gerade vom künstlerischen Standpunkte, empfehlen sich darum doch die Scheible'schen Anschauungsbilder zur heiligen Geschichte vor allen anderen. Die Forderung, die Palmer u. A. mit Recht geltend machen, daß hervorragende Persönlichkeiten, wie obenan der Herr, in verwandter Charakterdarstellung und gleichem Farbenschmucke auf den verschiedenen Bildern wiederkehren, ist wesentlich dort eingehalten. Ueberhaupt aber darf der künstlerische Werth für die Schule nicht das entscheidende sein. Die trefflichen

Schnorr'schen Bilder enthalten viel zu viel Ideelles, als daß sie für unseren Zweck schlechthin empfohlen werden könnten. Mit Recht empfiehlt v. Raumer auch für unsere Zeit noch die Weigel'schen Bilder wie sie Nürnberg geliefert hat, für das 18. Jahrhundert das beste Erzeugniß auch nach den Ansprüchen, welche die Schule auf das Format macht. Aber, wie auch die Kaiserswerther aus der neueren Zeit, entbehren sie des Farbeneindruckes.[1]

Die Weigel'sche Bibel war in erster Auflage bereits Ende des 17. Jahrh. erschienen. Die zweite Nürnberger Ausgabe, die ich besitze, ist vom J. 1708. Daneben gab es eine Augsburger vom J. 1695 unter dem Titel Biblia ectypa. Aus der Waldeck'schen Sch.-O. von 1704 ersieht man, wie bald sich das pädagogische Interesse dieser Erscheinung zuwandte. Die Stelle verdient vollständige Mittheilung.

„Von dem Methodus die Jugend anzuführen in der Historia" heißt es dort (Vormb. III, 154 f.): § 1. „In der Historia muß billig auch bey denen in den untersten Classen der Anfang von der Bibel gemacht werden, deren Geschichte in den untersten Classen der Jugend durch Bilder am besten beyzubringen, weil man aus erfahrung bishero das Zeugniß hat, daß man dem Gedächtniß der Knaben durch Bilder am besten zu statten kommen könne. Zu dem Ende haben die Praeceptores die Eltern zu vermahnen, daß sie eine Bilder-Bibel anschaffen, nehmlich Nürnberg. 1697. Oder wenn die Eltern des Vermögens sind, die sogenannte Biblia Ectypa, so anno 1695 von Christoph Weigeln, Kupferstechern in Augsburg herauskommen, welche letztere nicht allein an der Menge und Güte der Kupfer, der Blätter und des feinen papiers andern es zuvor thut, sondern darinn was besonders hat, daß sie nebst der Historia auch Doctrinalia und Moralia in Sinreichen Bildern vorstellt, ja auch die in andern Bibeln befindlichen Bilder verändert und verbessert. — § 2. Hierbei ist nützlich, daß man die Knaben öfters bei den Bildern die Historia erzählen lasse, damit sonderlich in denen Particulier Umständen, daran am meisten gelegen, eine rechte Fertigkeit und Gewißheit kriegen."

Im Jahre 1702 ward die Frage in den „Unschuld. Nachrichten" discutiert. Noch immer erscheint wie zu Luthers Zeiten der Bildergebrauch mit Verdacht des Romanismus behaftet; aber der Nutzen des rechten Gebrauches siegt. „Nicht weniger", heißt es dort (S. 113 f.), „können solche Bilder manche Bibl. Geschichte und zugleich die darbey gefallenen remarquable Worte, deren man sich sonst nicht allezeit erinnern kann, in unserm Gedächtniß gleichsam renoviren. Und ist dannenhero ein solches Bilder-Buch nicht so gar zu verachten, denn wer solches

---

1) Außer den im § erwähnten neueren Hilfsmitteln verdiente etwa noch Olivier's Neues Testament mit Text von Schubert und die Düsseldorfer Sammlung von katholischen Künstlern Erwähnung. Bei Beiden genügt jedoch das Format nicht ganz für die Schule. Die vortreffliche Bilderbibel der Payne'schen Kunstanstalt in Leipzig, die das archäologische Interesse zugleich berücksichtigt, ist nur für Familiengebrauch geeignet, da die Bilder den Text selbst nur unterbrechen. Dasselbe gilt von der Biderbibel, welche der Berliner Büchervereín herausgegeben hat. — Bei dem neuesten französischen Unternehmen von Doré ist schon des Preises wegen nicht zu fürchten, daß es der Schule mit seinem ausschließlichen Studium auf den äußeren Effect gefährlich werde.

fleißig brauchet, kan innerhalb wenig Stunden den größten Theil der Bibel repetiren."

Im Jahre 1743 erschien bereits eine Historia bibliorum pictorum ex antiquitate Ebraeorum et Christianorum illustrata (Leipzig) von Peter Zorn. Die ersten Versuche in den Philanthropinen fanden beim Anschauungsunterrichte Erwähnung ob. S. 49. — Aus der Neuzeit sei nur noch des ganz eigenthümlichen Versuches erwähnt, biblische Bilder zugleich der häuslichen, spielenden Beschäftigung der Kinder dienstbar zu machen. Darauf sind die (25) plastischen Bildergruppen aus dem Leben der Erzväter von Gustav Jahn berechnet, nach Zeichnungen des Schnorr'schen Schülers Schubert (1863). Die Tendenz besteht, wie in der Vorrede bemerkt wird, darin: „den Kindern zum vollen Genusse des Schnorr'schen Bilderwerkes zu verhelfen", indem die einzelnen Personen nach Vorlage der Skizzenblätter „von den Kindern zu geschichtlichen Gruppen zusammengesetzt werden sollen". Wie weit der Versuch wirklich mit praktischem Erfolge gekrönt worden, ist mir nicht bekannt. Auch trug man den Bilderbrauch bereits im 18. Jahrh. auf die Bücher über, die den Stoff katechetisch behandelten. Vgl. Joh. Heinr. Häveker, „Ordnung des Heyls. Anweisung, wie man mit Bildern und sonst Kinder leicht catechisiren könne." Halle 1722. Aber von den Bilderkatechismen gilt dasselbe was der § von den Bilderbibeln sagt: sie gehören nicht für die Schule sondern für das Haus. Hier seien nur die beiden bedeutendsten Erscheinungen der Neuzeit aus der Röm. und Lutherischen Kirche erwähnt, deren Vergleichung zu interessanten Betrachtungen Anlaß gibt. Der Erstere ist: M. B. Cuissinier's Bilderkatechismus. Gez. v. Gottfr. Rud. Elster, in Holz geschn. von Richard Brend'amour. Düsseldorf 1863. Der andere: „Evangel. Bilder-Katechismus. In 75 Holzschnitten gez. von B. A. Küchle. Stuttgart (Liesching). Der Letztere entlehnt in vielen Fällen die ganze Conception aus dem Ersteren, nur mit empfindlichem Abstande in der künstlerischen Ausführung. Wo sie aber in gleichen Aufgaben von einander abweichen, fühlt man sich nicht selten durch die Tactlosigkeit des lutherischen Bilderkatechismus verletzt, wo auf jener Seite überraschende Zartheit waltet. Der Grund ist freilich nur, daß bei derartigen protestantischen Unternehmungen die großartigen Mittel fehlen, die es jenseits möglich machen entsprechende künstlerische Kräfte dafür zu gewinnen.

Zweite Abtheilung.

Die Secundärstoffe der offenbarungsmäßig-positiven Lehrart.

Capitel VI.

Der anderweite Schriftgebrauch bei offenbarungsmäßig-positiver Lehrart.

---

§. XLVI.

Die heilige Schrift bleibt Hauptgegenstand der offenbarungsmäßig-positiven Lehrart (§. 25), auch abgesehen von der heiligen Geschichte. Der specifische Erbauungsgebrauch der heiligen Schrift, soweit er in den Bereich des katechetischen Unterrichtes fällt, gehört zwar in die dritte Abtheilung, die paränetisch-teleologische Unterrichtsweise. Dagegen gehört hieher die Behandlung des Bibelspruches und Schriftabschnittes, soweit er als Gedächtnißstoff in Frage kommt (nach §. 18 ff.); desgleichen das Bibellesen und die Bibelkunde, sofern es sich bei ihnen durchaus zunächst um positive Stoffvermittlung handelt. Das Bibellesen tritt als die der heiligen Geschichte nächstverwandte Aufgabe, am passendsten an die Spitze, wie denn Bibelkunde mit dem Lesen selbst zu verbinden ist.

In der Mittelclasse ersetzt nach unseren oben entwickelten Principien (§. 36) das Historienbuch noch zum Theile die Bibel. Vielleicht ist das 10. Jahr die entsprechendste Altersstufe, auf der das Kind die Bibel selbst in die Hände bekommt. Daß es ein, wo möglich durch das kirchliche Lehramt vermittelter besonderer Act sein sollte, der das Kind in persönlichen Besitz dieses Buches der Bücher setzt, wurde bereits bei der kirchlichen Erziehung ausgesprochen (I, 431).

Von da an tritt eine dem Bibellesen selbständig gewidmete Lection ein, oder es ist derselben im übrigen Religionsunterrichte eine feste Stelle mit bestimmtem und ausreichendem Zeitmaße zuzuweisen: denn nicht

unter die Kategorie der Lesestunde, sondern der Religionsstunde gehört das Bibellesen.

Dasselbe beginnt mit dem Neuen Testamente, und zwar am passendsten so, daß zuerst hintereinander das Evangelium Lucä und die Apostelgeschichte gelesen werden. Von da kehrt man entweder unmittelbar zurück zu den Evangelien des Matthäus und Markus, oder läßt etwa den ersten Petrusbrief dazwischen lesen. Vor dem Johannesevangelium liest man die leichteren Paulinischen Briefe, die Thessalonicher- und Korintherbriefe, Epheser-, Colosser- und Philipperbrief, auch die Pastoralbriefe, zuletzt den des Judas mit dem 2. Petrusbriefe und die Briefe des Johannes, um dann mit dem Evangelium desselben Apostels den Weg zu den schwereren Lehrbriefen, Hebräer-, Galater- und Römerbrief sich zu bahnen. Von der Apokalypse werden, scheint mir, passender Weise nur die ersten und die letzten Kapitel gelesen. Neben den Episteln werden dazwischen auch alttestamentliche Bücher vorgenommen, obenan zuerst die Psalmen, archäologisch bedeutsame Abschnitte aus dem Pentateuche und leichtere, namentlich geschichtliche Partieen aus den Propheten. Im Allgemeinen folgt die Lectüre der letzteren den schwereren neutestamentlichen Briefen, und zwar, wie ich meine, auch dann noch nur mit Auswahl. Von geschichtlichen Büchern des alten Testamentes, für die oben das Historienbuch als im Allgemeinen genügender Ersatz aufgestellt wurde (S. 127), dürften sich obenan die Bücher der Könige empfehlen, weil der Stoff zu reich ist, als daß auch in der Oberclasse die Erzählung hier das Bedürfniß ausreichend befriedigen kann, dagegen des Lehrreichen und Erwecklichen hier die reichste Fülle gefunden wird.

Viele und höchst achtungswerthe Stimmen sprechen sich zwar dafür aus, daß man die heilige Schrift von Anfang bis zu Ende mit den Kindern durchlesen solle. Aber ich kann mich nicht überzeugen, daß, was für Kinder einmal zunächst nicht geschrieben ist und zu großen Theilen, selbst wenn man ungebührlich viel Zeit auf Erklärung verwenden wollte, unverständlich bleiben würde, mit Kindern zum Lehrzwecke wie zum Zwecke der Erbauung mit Recht gelesen werde. Auch Erbauung im eigentlichen Sinne hängt vom Verständnisse ab (Apg. 8, 30). — Dabei scheint man sich über das Zeitmaß nicht klar zu sein. Selbst wenn zwei und drei Stunden wöchentlich lediglich auf Bibellesen verwendet würden, — mehr wird schwerlich irgend wo möglich und passend sein, — bedürfte es langer Zeit, um die ganze Bibel durchzulesen, auch wenn nur ganz kurze Bemerkungen zwischeneingestreut werden. Viel wichtiger ist es, daß das

Neue Testament und die bezeichneten Abschnitte des A. Test.'s wiederholt durchgelesen werden. Denn Schriftkenntniß soll erzielt werden, und sie wird durch gründlichere Orientierung in Haupttheilen mit nebenhergehender Uebersicht über das Uebrige (§. 47), viel sicherer erlangt, als durch fortgehendes Lesen der ganzen Bibel.

Der Grundsatz selbst wird aber auch in allen normativen Epochen der Kirche bestritten. Zu allen Zeiten, unter der jüdischen Synagoge, wie in der alten Kirche, im Mittelalter und nach dem Urtheile besonnener Kirchenlehrer und Schulpraxis auch in der evangelischen Kirche hat man einzelne Schriften dem allgemeinen, resp. dem Gebrauche der Schule entzogen wissen wollen. Namentlich aber über den Schulgebrauch der Bibel und das Bibellesen in dem ersten und noch im zweiten Jahrhunderte nach der Reformation sind sehr unklare und irrige Vorstellungen verbreitet.

Die Methode des Bibellesens aber anlangend, ist sie im Allgemeinen als cursorische zu bezeichnen. Keine fortlaufende Erklärung wird gegeben, sondern nur durch eingestreute Fragen und Bemerkungen das nothwendigste, sachliche und geistige Verständniß gesichert und eine kurze Anwendung auf Gewissen und Leben gemacht. Mehr besonders in letzterer Hinsicht, s. Abth. III. — Der Regel nach lesen die Schüler; und nächst dem correcten Vortrage und der Betonung gilt die Aufmerksamkeit des Lehrers hauptsächlich der Erhaltung der Andacht und Weihe. Letzterer Zweck aber wird sicherer noch erreicht, wenn, wie es in manchen Schulordnungen des 17. und 18. Jahrhunderts angeordnet wird, in jeder Stunde zwischenhinein der Lehrer selbst die Rolle des Vorlesers übernimmt. Indiciert dafür werden nicht nur Abschnitte sein, bei denen leichtsinnige Schüler gefährdet sein könnten, sondern obenan die inhalts- und weihevollsten, auch die schwierigeren Stellen, bei denen eingestreute Bemerkungen nöthiger werden. Die letzteren lassen sich ja viel passender machen, wenn der Lehrer selbst vorliest. — Formale Voraussetzung für solches gemeinschaftliches Lesen schon, viel mehr freilich noch für den Unterricht in der Bibelkunde (s. u.) ist Uebereinstimmung in den Bibelausgaben, welche die Kinder in der Hand haben; — ein Grund mehr dafür daß die Versorgung derselben mit den Bibeln nicht reine Privatsache bleiben sollte. In Preußen wurde schon im 18. Jahrh. sorgfältig darauf geachtet.

Endlich muß auch hier wie bei der biblischen Geschichte (S. 193) das häusliche Bibellesen zu Hilfe genommen werden. Man bezeichnet die Abschnitte, die zu lesen sind, und examiniert dann die Kinder über den

Hauptinhalt in der Schule. Vielleicht dürfte diese Behandlungsweise insbesondere bei den apokryphischen Büchern angezeigt sein.

Der bisher durchgesprochene Hauptgegenstand steht material und formal im engsten Zusammenhange mit diesem ersten Secundärstoffe. Der geschichtliche Schriftinhalt findet hier stofflich seine Ergänzung und der erzählende Geschichtsvortrag hat sich erst ganz allmählich, allgemein erst seit den letzten Jahrzehnten und überwiegend nur in der protestantischen Kirche aus der Vorstufe des *Bibellesens* und der lesenden Aneignung des biblischen Historienbuches heraus entwickelt. Die im officiellen Auftrage (von Professor *Jocham* in Freising) gefertigte „Anleitung zum Gebrauche der bibl. Geschichte" in den katholischen Volksschulen Baierns (München 1860) setzt z. B. das *Lesen* der biblischen Geschichte noch als allein herrschende Form voraus (S. 8 ff.). In welchem Maße es neben dem erzählenden Vortrage mit Recht seine Stelle behält, ist oben besprochen (S. 192 ff.).

Zunächst sind eine Reihe von Voraussetzungen geschichtlicher Art fest- und klarzustellen. Man nimmt an, da die Reformation dem Volke die deutsche Bibel wieder allgemein zugänglich gemacht, so müsse sofort auch in den Schulen das Bibellesen als Hauptzweig des Unterrichtes gegolten haben, und erst im 18. und 19. Jahrhundert etwa sei dieser löbliche Brauch wieder verfallen. So steht z. B. in dem betreffenden Artikel der Schmid'schen Encyklopädie (I, 627 ff.) von dem Meininger Oberschulrath *Weidemann* zu lesen: „seit dem 17. Jahrhundert und noch mehr seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ist der Gebrauch auch in den protestantischen Schulen in Abnahme gekommen." Wir werden nachweisen, daß das gerade Gegentheil den wahren Sachverhalt bildet. Erst im 17. Jahrhunderte beginnt es allgemeiner und erlebt im 18. Jahrhunderte seine höchste Steigerung. Auf den höheren Schulen allein, meint man, sei es im 16. Jahrhunderte vernachlässigt worden, und gerade da findet es sich noch viel eher als in der Volksschule. Das biblische Historienbuch soll die Bibel im 18. Jahrhunderte verdrängt haben, und jenes war zum Theil eher in den Händen der Kinder als die Bibel im Ganzen. Was oben zur Richtigstellung der herrschenden Ansichten über den Entwicklungsgang des biblischen Geschichtsunterrichtes gegeben ist, bietet schon Einzelnes zur Klärung der Ansichten über das Bibellesen in der Schule.

Vor Allem aber hätte man sich doch sagen sollen, daß mit der Uebersetzung der Bibel noch nicht ihre Verbreitung, und mit den ersten Foliodrucken noch keine billigen Handausgaben zugleich vorhanden waren. Erscheint es uns doch jetzt, wie eine völlig unglaubliche Thatsache, daß eine *Württembergische Schulordnung* von 1729 (Vormbaum III, 323 f.) noch die Klage erheben kann, daß auf den Dörfern, besonders den Filialen, „*viel Kinder ihr Leben lang keine Bibel angesehen, noch wissen, was es ist*", und erst als etwas Neues die Anordnung trifft, daß „von nun an jede Schul *eine Bibel* aus dem Heiligen (Kirchenvermögen) in wohlfailem Preiß anschaffen soll", aus der der Schulmeister den Kindern vorlesen soll. Nur als vereinzelter Fall wird dabei vorausgesetzt, daß Kinder selbst eine haben, die dann „fleißig nachlesen" sollen.

Man vergißt ganz, daß wir die veränderten Zustände der Neuzeit zumeist erst der gesegneten Thätigkeit der Bibelgesellschaften verdanken, die gerade in der Zeit, wo der Rationalismus die alte Liebe zur heiligen Schrift im Volke selbst zu bedrohen anfing, dieser zur Stärkung und allgemeinstem Gebrauche zur Ermöglichung das

heilsamste Aequivalent boten. Wir kommen darauf zurück, und haben vorher Gelegenheit aus den Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts die reichsten Belege zu bieten, wie sparsam und vereinzelt das Material selbst für das Bibellesen vorhanden war.

Aber auch über die principielle Stellung zu der Frage, ob man die ganze Bibel durchlesen solle, walten manche Täuschungen. So wie z. B. auf dem Kirchentage 1854 von Dr. Hoffmann aus Berlin in neuerer Zeit der Satz principiell verfochten wurde, daß „die ganze Bibel ohne Unterschied in der Schule zu lesen sei“ war's am wenigsten der Reformatoren Grundsatz. Erfuhr beim Kirchentage in Frankfurt jene Ansicht nur vereinzelteren Widerspruch, so können wir dagegen uns mit voller Uebereinstimmung auf den angeführten Artikel der Encyklopädie berufen. „Man darf nicht vergessen“, heißt es dort, „daß die Bibel zunächst kein Schulbuch, keine Jugendschrift, sondern ein Buch für alle Stände und Altersstufen, für alle Verhältnisse, wie im Hause, so in der Kirche und im Staate ist“. Auch Weidemann will trotzdem nicht einen Bibelauszug an Stelle der ganzen Bibel den Kindern in die Hände gegeben wissen. Er beruft sich für das Gegentheil auf die trefflichen Verordnungen an die Regierung zu Breslau vom 18. Nov. 1814.

Im Allgemeinen bestimmte von Anfang an der Gegensatz zum römischen Bibelverbot das Urtheil. Aber es ist lehrreich, wenn wir Hauptvertreter in der Aufklärungsepoche wesentlich darauf zurückkommen sehen (s. u.). Wenn die Synagoge schon einzelne Bücher dem allgemeinen Gebrauche entzog, so lag es nahe, diese Praxis dem gleichen Mißurtheile zu unterstellen. Aber in Anschauung der Schule wenigstens haben die Reformatoren selbst keine andere Praxis.

Wie wir Luther als den eigentlichen Vater eines anschaulichen biblischen Geschichtsunterrichtes kennen lernten (S. 89 f.), so ist er auch im Principe der große, entschiedene Befürworter des Bibellesens in den Schulen. Bekannt ist sein Ausspruch in seiner Schrift an den Adel deutscher Nation: „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niederen Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection sein die heilige Schrift“. Man vgl. damit seine Vorreden und Einleitungen zu den biblischen Büchern.

Aber wo vom Schulgebrauche der Bibel im Einzelnen gehandelt wird, wie in der ersten reformatorischen Schulordnung von 1528, von Melanchthon unter Luthers Auspicien verfaßt, verfahren die Reformatoren nach einem Kanon viel strengerer Auswahl, als wir im § festgehalten. Und durch das ganze 17. Jahrhundert waltet weit überwiegend dieselbe Praxis. Erst in der pietistischen Zeit verliert sich der Tact des Unterschiedes zwischen der Gemeinde der Reifen und der Katechumenen.

Zwar wird in der Sächsischen Schulordnung von 1528 zugleich die Auslegung ins Auge gefaßt, wenn man bei den Knaben, „die gewachssen“, sich auf den Matthäus, die zwei Episteln an Thimotheus oder die 1. Joh. und die Sprüche Salomonis beschränkt. Aber die Beschränkung läßt doch das allgemeine Urtheil erkennen, wenn es weiter heißt: „Sonst sollen die schulmeister kein Buch fürnemen zu lesen. Denn es ist nicht fruchtbar, die jugent mit schweren vnd hohen Büchern zu beladen. Als Esaiam, Paulum zun Römern, Sanct Johannes-Evangelium vnd Andere der gleichen ...“ (A. a. O. I, 7, vgl. S. 21. dasselbe Maß noch 1542 für Schleswig-Holstein und später S. 37, vgl. S. 172). Mehrfach findet sich der Satz wiederholt (vgl. z. B. auch Meklb. K.-O. von 1552 a. a. O. S. 64): „Etliche Schulmeister wollen eitel heilige Schrifft lesen,

etliche gantz keine, diese meinung sind beide strefflich". Soweit überhaupt in den Schulordnungen des 16. Jahr.h's das Bibellesen angeordnet wird, geschieht es überwiegend in Rücksicht auf die höheren Schulen. Darauf bezieht sich die BO. Bugenhagens für Braunschweig vom Jahre 1528, daß täglich „eyn̄ne latinische lectio vth der hilgen scrifft", aber ohne Auslegung, wie ausdrücklich bemerkt wird, stattfinden solle (Vormb. I, 11). Die Schulordnung von 1543 fügt die Bestimmung hinzu, daß die jüngeren Schüler dasselbe Capitel deutsch lesen sollen (ebd. S. 47). Die Württembergischen Klosterschulen machen eine Ausnahme von der allgemeinen Regel. Dort scheint nicht nur vorausgesetzt, daß jeder Schüler schon 1559 die Bibel vor sich habe, sondern es wird auch angeordnet, daß sie der Reihenfolge nach durchgelesen werde, mit der besonderen Rücksicht, daß auf diese Weise die Schüler lernen sollen, der Gemeinde verständlich und erbaulich vorzulesen (a. a. O. 108). Aber es wäre gewiß irrthümlich, zu meinen, daß die factischen Zustände dieser BO. in dem Sinne entsprochen hätten, daß jeder Schüler seine eigene Bibel besessen. Man hatte Exemplare, die von Hand zu Hand gingen, wie lange Zeit nachher noch ganze Schulen nur eine Bibel besitzen. Wir können anderweit nachweisen, daß auch in den Württembergischen Schulen der lateinische Psalter allein im Gebrauche war (S. 107), wie in Pommern 1563 ebenso der deutsche Psalter (S. 177). Das gebrauchteste Lehrmittel aber hatte Melanchthon in seiner lat. Ausgabe der Sprüche Salomonis mit Erläuterungen geliefert, das in Württemberg (1559) ebenso in Gebrauch war (a. a. O. S. 82, vgl. d. Sächs. Schul-O. v. 1580. S. 240). Wir finden dasselbe in der verschiedensten Form durch alle nachfolgenden Jahrh. gebraucht. Aeltere Männer errinnern sich noch in der Gegenwart auf Bayerschen Schulen dieses Lehrmittels. Andere interessante Nachweise über das beschränkte Maß des Bibellesens im 16. Jahrh. findet man bei Löschke, die rel. Bildung der Jugend im 16. Jahrh. Breslau 1864 S. 87 ff.

Auf dem Gebiete der Volksschule, soweit dafür überhaupt Nachweise vorliegen, war das Maß im Allgemeinen natürlich ein noch beschränkteres. Einzeln besaßen die Kinder zuerst den deutschen Psalter. Aus ihm liest man in den Mädchenschulen in Braunschweig im J. 1543 (S. 50 f.). Dort befindet sich auch zuerst die Anweisung, daß die Kinder zu Haus „etlike Historien vth der Düdeschen Biblien, yd sy vth dem Olden adder Nyen Testamente" lesen sollen, von denen sie dann in der Schule Rechenschaft aus dem Kopfe zu geben haben. Es gehörte auch zu den seltenen Fällen, daß in Württemberg in den deutschen Schulen sich schon 1559 das Neue Testament ganz findet. Aus dem Alten daneben die Psalmen „das Spruchbüchlein Salomonis" und „Jesus Syrachs" (a. a. O. S. 160, vgl. 275 und 294). Dasselbe findet sich in Stralsund in den deutschen Schulen (Ordnung von 1560. A. a. O. S. 470). Auch war ja dafür gesorgt, daß die Schüler die Bibel deutsch in der Kirche vorlesen hörten (vgl. z. B. 248, vgl. 552). — Von dem Ersatze durch das Spruchbuch oder den Bibelauszug s. u. und §. 48. — Die oben citierte KO. für Schleswig-Holstein enthält auch die Bestimmung, daß der Schulmeister vorlesen solle.

Der erste Anfang des 17. Jahrhunderts zeigt noch wesentlich unveränderte Zustände; doch beginnt schon im zweiten Decennium theilweise eine sorgfältigere Pflege des Bibellesens. Die Sachsen-Coburg-Gothaer Schulordnung von 1605 (1626) setzt neben dem deutschen Psalter ein lateinisches Evangelium in der höheren Classe mit der Paraphrase von Possel voraus. (A. a. O. II, 30, vgl. noch 1656 in Hessen

S. 453). — In Görlitz (1609 S. 84 f.) wird dagegen täglich ein Capitel abwechselnd aus dem Alten und Neuen Testamente gelesen. In Naumburg haben die Schüler der Oberclasse (O. v. 1610) „die Evangelia, Psalterbuch und Syrach" in den Händen (S. 104). — In Soest hat man 1618 nur das N. T. deutsch zur Hand (203); in Weimar (1619) das erste Buch Mose neben dem Psalter und den Perikopen. Das N. T. ganz zu besitzen, wird dort noch ausdrücklich als Wunsch für die Zukunft ausgesprochen (225). Ausdrücklich wird aber dort dem 1. Buch Mose der Vorzug vor den bisher gebrauchten Schriften (Sirach, Psalter, Sprüche Salomonis) gegeben, wegen des leichter verständlichen, historischen Inhaltes; jene werden mehr für die höhere Stufe aufbehalten (252 f.). Das erste Buch Mose kostete damals gebunden 4 ggl. — Im Gotha'schen, wo wir früher schon auf das Vorhandensein eines historischen Bibelauszuges hinwiesen (S. 99), wird (1642) bereits in Aussicht genommen, daß in den Schulen, wo es die Mittel erlauben, die ganze Bibel angeschafft werde (298), um die Kinder im „wechselsweisen Lesen" aus derselben zu üben: wie denn auch der Besitz einer Bibel im Hause dort schon als allgemeinere Voraussetzung auftritt (328). Auf den Gymnasien wird nach der Braunschweig-Wolfenbüttler Schulordnung von 1651 in den oberen Classen die ganze Bibel gebraucht (415), und nur für die unteren noch Psalmenbuch, Proverbien und Prediger Salomonis. Die Hanau'sche Schulordnung von 1658 setzt auch noch neben der lutherischen Uebersetzung der ganzen Bibel: „das Evangelienbuch, Psalter und Jesus Syrach" voraus (485). Zu Süchteln hat man 1660 das ganze N. T. deutsch (521). Die Kurpfälzische Schulordnung für Heidelberg führt „lectio bibliorum" als selbständigen Gegenstand (S. 137) und zwar in deutscher Sprache (S. 141) an, und gibt bereits ein genaues Verzeichniß der Hauptabschnitte, die aus dem A. T. zu lesen resp. wegzulassen sind, z. B. in der Genesis Capitel 10. 11, 10—29. und Capitel 37. Im Exodus Capitel 26—30, 36 und 37. endlich 39. Das Deuteronomium, Buch Ruth, die Bücher Samuelis, die 2 Bücher der Könige, Esther, Hiob, Psalmen, Prediger, Jesaia, Jeremia und die übrigen Propheten, mit Ausnahme von Ezechiel, Capitel 1 u. 40—48, werden ganz gelesen, desgleichen die Apokryphen. Das Hohelied dagegen und im N. T. die Apokalypse sind ganz ausgeschlossen. — Tägliche Lection ordnet auch die Landgräflich-Hessische Schulordnung von 1618 an (S. 180). — Die ersten eingehenderen methodischen Anweisungen über abwechselndes Lesen des Lehrers und der Schüler, Umfang und Wiederholung der Pensa, Verhältniß der Leseübung als solcher endlich zu dem Inhalte, bietet die mit viel Umsicht gearbeitete Weimar'sche Schulordnung v. 1619 (S. 230 ff.). Sie stammt vom General-Sup. Joh. Kromayer und rühmt sich eines ganz „neuwen Methodus", dem man die pädagogischen Reformpläne Ratich's, aber im besten Sinne, abfühlt. Aehnlich sorgfältig sind die Anweisungen in der Gotha'schen Schulordnung von 1642. Für das Bibellesen gilt als Norm, daß nur Capitel, die zugleich auch Gegenstand biblischer Lectionen in der Kirche sind, mit den Schulkindern gelesen werden sollen (S. 306). Die häusliche Uebung des Bibellesens zur Fertigkeit wie namentlich zur Erbauung findet besondere Berücksichtigung (S. 328). Das Gereifteste in dieser Art bietet nach Hallischem Muster die Nürnberger Schulordnung von 1698 (S. 756). In Hessen ordnet die Schulordnung von 1656 tägliches Lesen eines Capitels der Bibel an, mit Angabe des Inhaltes und Auszeichnung der Hauptabschnitte und der vornehmsten Sprüche (459). Aehnlich in Güstrow 1662 S. 594. Die Magdeburger Schulordnung von 1658 legt als Princip auch die tägliche Lesung der Schrift zu Grunde und steigt auf von den

Psalmen zu Sirach und Proverbien, zuletzt zur lectio continua der ganzen Bibel (514). In den deutschen Schulen wird nach der Güstrower Ordnung von 1662 täglich die Bibel gelesen, ein oder mehrere Capitel; während für die Mädchenschulen noch wie sonst der Psalter, Proverbien und Jesus Sirach gebraucht, die Kenntniß der übrigen heiligen Schrift aber durch Auswendiglernen in genau geordnetem Gange (s. u.) gesichert werden soll (S. 605 f.). Lectionen aus dem Neuen Testament „insonderheit auß Evangelischer Historia" mit kurzer Erklärung ordnet die Gräflich-Lippe'sche Schulordnung von 1684 an (S. 687).

Das achtzehnte Jahrhundert eröffnen gleich die vorzüglichen Schulordnungen der Franke'schen Stiftungen zu Halle von 1702. Da findet man bis in's Einzelnste gehende Vorschriften für die Leseübungen als solche aus dem N. T. (a. a. O. III, 11) und für die Bibellection zum Zweck der Erbauung und Belehrung insbesondere (S. 67). Die Vorlesung aus dem A. T. tritt seltener ein, und mehr am Nachmittag. Alle Bibellection soll zugleich zu Bibelkunde verwendet werden (S. 20 f. unt.). Das N. T. soll im Jahr etliche Mal durchgelesen werden (27).

Auch während der gemeinsamen Mahlzeit im Waisenhaus wird ein Capitel aus der Bibel gelesen (29 vgl. 97). „Die Kinder selbst haben von der heiligen Schrift nur das N. T. und den Psalter in Händen (37). Im Pädagogium zu Glaucha trat dann das Lesen im Urtexte an die Stelle, und sollte nicht nur das N. T. griechisch, sondern sogar das A. T. hebräisch mehr als einmal während der Schulzeit durchgelesen werden (70). Das Lesen des deutschen Textes bildet dabei die Grundlage für den Sprachunterricht in einer Vertheilung, bei der z. B. das N. T. viermal im Jahre absolviert wurde (76). Zu dem Bücherapparat des Pädagogisten gehört auch: „Eine teutsche Handt-Bibel" (S. 103). In der erneuerten Schul-Ordnung für das Pädagogium von 1721 kommt noch die Leseübung in dem französischen N. T. hinzu (235).

Eine der umfänglichsten Anweisungen für das Bibellesen in den deutschen Schulen bietet auch die Kurfürstlich-sächsische Schulordnung von 1724. Die erste Morgenstunde ist dazu bestimmt. Der Lehrer oder einer der begabteren Schüler liest vor. Dienstag, Donnerstag, Sonnabend sind die historischen Bücher der heiligen Schrift dafür bestimmt (vom Pentateuche z. B. Buch 1, 2 und 4); Mittwoch und Freitag sollen die Psalmen, mit Ausnahme derer, die auswendig gelernt werden, die Sprüche Salomonis, die Episteln des N. T's. und das Buch Sirach gelesen werden. Nach dem Lesen folgt Examen und kurze Auslegung mit Anwendung (S. 283). Auch das häusliche Bibellesen wird gepflegt und sogar gewünscht, daß die Kinder sich selbst Aufzeichnungen darüber machen (S. 286).

Von der Württembergischen Schulordnung von 1729 war oben schon die Rede. Ihre Vorschriften für das Bibellesen sind musterhaft und mit den Sächsischen wesentlich übereinstimmend (223 ff.). Gerade auf die Verbindung des Lesens und Auswendiglernens wird hier Nachdruck gelegt, ebenso bildet das Gelesene den Schreibestoff. — Die Braunschweig-Lüneburger Schulordnung von 1737, ausgezeichnet durch den historischen Lehrgang, den sie zur ersten Grundlegung empfiehlt (ob. S. 99), pflegt das Bibellesen mit besonderer Sorgfalt und beobachtet dabei den Fortschritt vom Gebrauche des N. T's. zu dem der ganzen Bibel (366). Wunderlicher Weise setzt sich dieser Lehrfortschritt dann bis zum Zeitungslesen mit den Kindern fort, wobei selbst die Dorfschulen nicht ganz ausgeschlossen sind (369). Die Ordnung für die deutschen Privatschulen in Berlin von 1738 erklärt „die Lesung der heiligen Schrift für das Vornehmste" und schließt auch kurze erbauliche

Erklärung in katechetischer Form daran (442). Nach der Plön'schen Schulordnung von 1745 liest man Vormittags ein Capitel aus dem Alten, Nachmittags ein desgleichen aus dem N. T. (445); aber auch hier hat die ganze Schule nur eine Bibel, mit der sie aus der Superintendur zu versehen ist (458). Anderwärts, wie in Bremen-Verden (1752), wird nur Nachmittags Bibel gelesen, früh Katechismus tractiert; doch scheint bereits der Gebrauch der ganzen Bibel vorausgesetzt zu werden (480). In Braunschweig (1753) bestimmte der Superintendent was in den Volksschulen täglich für ein Capitel aus der Bibel vorgelesen werden sollte, und die Möglichkeit wird wenigstens vorausgesetzt, daß die Kinder selbst ganze Bibeln haben, um Vormittags aus dem N., Nachmittags aus dem A. T. zu lesen (501 ff.). Das Preußische General-Land-schul-Reglement von 1763 bezeichnet sogar die Ausgaben genau, die von den Bibeln in den Volksschulen gebraucht werden dürfen: „die Hällische oder Berlinische Bibel, welche in den Parallelen sowol als Paginis übereinkommen" (550). Auch in der Oberlausitz (1770) ist für diese Gleichförmigkeit gesorgt, und mindestens für das N. T. erfordert, wenn nicht die ganze Bibel geschafft werden kann (596); doch wird die letztere bei den größeren Schülern vorausgesetzt (605). Nach der allgemeinen Sächsischen Volksschulordnung von 1773 müssen sich die Kinder, die fertig lesen können, die ganze Bibel anschaffen (679). Für die Confirmierten wird die Wiederholungsstunde, die der Lehrer am Sonntag zu halten hat, auch zum Bibellesen verwendet (602). Auch die Methode des Bibellesens wird sorgfältig gewürdigt (605). Ebenso wird auf den sogenannten Landesschulen Sachsens (V.-O. von 1773) Bibellesen und -Erklärung als eine wesentliche Aufgabe betrachtet (621).

Besonders eingehend aber sind die Vorschriften für den Bibelunterricht in den Sächsischen Lateinschulen, und dabei wird auf einen schon seit vielen Jahren bestehenden Gebrauch verwiesen. Die Bibel wird dort hintereinander durchgelesen und kurz erklärt (656). Für die Volksschulen in Sachsen (1773) wird ein Verzeichniß der wichtigsten biblischen Capitel zu Grunde gelegt, nach welchem das Bibellesen vorschreitet. Der Lehrer liest es vor, bespricht es mit den Kindern und läßt es dann von ihnen lesen, um zuletzt einen Spruch herauszuheben und das Ganze in ein passendes Gebet zu fassen. Zu Anfang der folgenden Stunde lesen dann die Kinder das Capitel noch einmal still für sich, lernen den betreffenden Spruch, und die Reiferen schreiben was bemerkt worden in ein Heft, das des andern Tages vom Lehrer revidiert wird. Selbst das Verfahren zur Nachholung dieser Uebung mit den fehlenden Kindern ist nicht vergessen. Einmal im Monat übernimmt auch der Pfarrer selbst diese Uebung (682 ff.).

So ist durch das ganze 18. Jahrhundert ein gleichmäßig wachsendes Streben und Verständniß für die Pflege dieses Schulzweiges zu beobachten, und mit dem, was einzelne der letztgenannten Ordnungen an die Hand geben, kann sich das Beste, was in der Neuzeit dafür geschehen ist, kaum messen. Eher schwindet im 18. Jahrhundert der Tact, den man früher in Auswahl der zu lesenden Bücher beobachtete; doch wird auch dieser Mangel durch das Hervortreten des historischen Schriftinhalts entschieden zu Gunsten der späteren Praxis ausgeglichen.[1]

---

1) Die alte Auswahl von Ersatzschriften für die ganze Bibel: Spr. Salomonis, Sirach u. s. w. erhalten sich noch mannigfach. Man vgl. z. B. a. a. O. S. 132. 170. 281. 320. Durch die Thätigkeit der Halle'schen Druckereien kamen daneben aber auch andere Einzeldrucke in Gebrauch, so besonders der Römerbrief vgl. S. 502.

Die nachfolgende rationalistische Periode hatte den Eifer, der bis in die siebziger und achtziger Jahre für das Bibellesen in den Schulen herrschte, sehr abgekühlt. Hatten doch Stimmführer wie Lessing (Axiomata 1778) und Semler (namentlich: de antiquo ecclesiae statu commentatio) sich für das Princip der Römischen Kirche erklärt, daß die Bibel eigentlich überhaupt nicht für die Laien, sondern nur für die Lehrer der Kirche da sei. Und noch 1825 konnte Delbrück (Phil. Melanchthon, der Glaubenslehrer) ähnliche Grundsätze erneuern. Dagegen übten die Bibelgesellschaften, am Ende des 18. und besonders im Anfange des 19. Jahrhunderts gegründet, den kräftigsten Gegendruck. In der katholischen Kirche selbst war ebenfalls ziemlich gleichzeitig in Deutschland ein erfreulicher Umschwung eingetreten. Der ehrwürdige Bischof Wittmann gründete bekanntlich 1805 in Regensburg eine katholische Bibelgesellschaft, der die von Goßner in München und Leander van Eß in Marburg folgten. Wessenberg wollte, daß jede Familie in seinem Sprengel eine Bibel besitze. Die Reaction (1817) erfolgte erst als schon Hunderttausende von katholischen Bibeln verbreitet waren.

Für das 18. Jahrhundert aber war bereits seit 1712 in der Cansteinischen Bibelanstalt eine Quelle der Verbreitung des göttlichen Wortes eröffnet worden, die mit jenen wachsenden pädagogischen Bestrebungen Hand in Hand ging. Nachdem im Jahre 1710 seine erste Aufforderung zu dem Unternehmen ergangen war, konnte C. bereits zwei Jahre darauf den Armen eine Ausgabe des N. T's. bieten, die seinem Versprechen gemäß nicht mehr als 2 ggl. kostete. Der Psalter und die Perikopen schlossen sich daran und 1713 folgte bereits die ganze Bibel für 9 ggl., und jedes folgende Jahr brachte neue Auflagen. Bis zu seinem Tode (1719) erlebte Canstein 28 Auflagen des N. T's. und 8 Auflagen der Octav- und Duodez-Bibel. Unter Franke's Pflege, der das Werk fortsetzte, entstand 1734 die Canstein'sche Buchdruckerei, die heut noch ihre Thätigkeit fortsetzt. Von 1712 bis 1854 zählte man 4,612,000 ganze Bibeln und 2,630,000 N. T., die von dort ausgegangen.[1]

Mit jenen Schulbestrebungen und diesen Veranstaltungen zur Verbreitung des Bibelbuches ging endlich die literarische Thätigkeit jener Zeit Hand in Hand. Anweisungen zum Bibellesen und Hilfsmittel zur Unterstützung der Bibelkunde aller Art gehören zu den häufigsten Erscheinungen des 18. Jahrhunderts. Wir geben als Parallele mit der obigen Uebersicht für biblische Geschichtsliteratur (S. 96 ff.) die wichtigeren Anweisungen zum Bibellesen bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts.

Meist treten dieselben als einzelne Bestandtheile oder Anhänge pädagogischer Schriften jener Zeit auf. Ein Vorbild aus dem 17. Jahrhundert bot dafür schon die sogenannte Biblia parva von Pappius (ob. S. 93), wo in der Vorrede im Zusammenhange mit dem Register biblischer Geschichten eine Anleitung zum Bibellesen gegeben wird. So in dem Bibelleuchter (von Michaelis) Eisenberg 1704 als Einleitung, meist nach Olearius. Die Anleitung in Gottfried Berthold's biblischer Kinderlust, Magdeburg 1705, gilt für eine der besten. In demselben Jahre erschienen Gottfried Hoffmann's Kernsprüche heiliger Schrift (Leipzig)[2] mit

1) Vgl. Niemeyer, Geschichte der Canstein'schen Bibelanstalt Halle 1827 und Arnold, „Canstein" in Herzogs Real-Encyklopädie II, 530 ff.

2) S. oben S. 113 über den Verfasser. — 1728 erschien die Einleitung zum Bibellesen als selbständiges Schriftchen, bestimmt mit Pitzschmann's Biblischen Fragen nebst Zeitregister die Einleitung zur sogenannten Zittau'schen Bibel zu bilden.

Einleitungen zu den biblischen BB., und Anleitung zum Bibellesen. Auch Löscher's oben schon (S. 96) citierter Unterricht zum thätigen Christenthum 1711 gibt Gleiches in umfänglicher Weise. In demselben Jahre erschien, selbständig dieser Aufgabe gewidmet: Christian Heinrich Zeibich, Philippi erster Zuspruch. Wittenberg (2. A. 1716). In dem Kursächsischen Erlasse an alle Superintendenten vom Jahre 1713, der die biblische Geschichte einschärft (ob. S. 96), wird gleichzeitig ausführlich vom Bibellesen gehandelt. Von Michael Kümmelmann erschien Jena 1734 eine katechetische Anweisung zu erbaulichem Bibellesen, mit einer Vorrede von Walch.

Damit vergleiche man die Vorreden zu den Bibelausgaben aus dieser Zeit und die im nächsten § namhaft zu machenden Schriften zur Bibelkunde, die fast alle auch gelegentlich Anweisungen zum Bibellesen bieten. Ausdrücklich als Anhang z. B. geben Christian Gotthelf Laurentii, kurze Einleitungsfragen über die heilige Bibel Leipzig 1743 — eine „Anweisung zum erbaulichen Bibellesen". — Das genüge zur Orientierung über die ältere Praxis und den bis tief in's 18. Jahrh. aushaltenden, resp. sich steigernden Eifer für diese Aufgabe der Volksschule.

Die Differenzen über die Auswahl des Lesestoffes sind allgemein genug, daß wir unsere Vorschläge neben anderen dem Urtheile einsichtiger Schulmänner zur Prüfung überlassen dürfen. Die Beschränkung des historischen Stoffes im A. T. hat für uns ihre besondere Begründung (s. ob. S. 126). Aber auch daran, daß mit dem N. T. die Lesung zu beginnen und dieses mit Ausnahme der Apokalypse vollständig zu lesen ist, muß ich entschieden festhalten. So weit hat die Schule dem Leben im Worte entschieden vorzuarbeiten, auch wenn zu jener Zeit nicht Alles verstanden wird. Es bleibt dessen genug, was wir unverstanden mit in's Grab nehmen.

Mit Recht will Palmer (S. 165 ff.) das Hauptgewicht beim Bibellesen auf den „Totaleindruck" gelegt wissen, vermittelst dessen Sprache und Geist der heiligen Schrift wirken, auch bevor überall der vermittelte und entwickelte Begriff gewonnen ist. Das Kind soll mit ihr vertraut werden durch eignes Lesen[1], und bei den lesefertigen Kindern Leseübung als solche und Seelennahrung durch Schriftwort Hand in Hand gehen. Hier waltet mit dem verehrten Verfasser auch über die Priorität des N. T's. volle Uebereinstimmung, deren Consequenz für die heilige Geschichte wir nur bestreiten mußten (ob. S. 132 ff.). Auch mit Lukas anfangend, geht Palmer nur von dem Principe aus, für den ersten Anfang capitelweise Abschnitte aus den verschiedenen Büchern lesen zu lassen; so aus Lukas z. B. 14 verschiedene Capitel und noch einige ausgewählte Abschnitte, aus Matthäus, zu dem er dann übergegangen wissen will, 10 Capitel und einzelne Abschnitte. Wenn dabei, wie bei Palmer, nur die jeweilige tägliche Capitellection in's Auge gefaßt wird, mag das ganz recht sein; soll doch darauf auch die lectio continua des N. T's. folgen, ähnlich wie von uns geordnet und mit ähnlicher Rückhaltung nur gegen die Offenbarung Johannis.[2] Aber wir

1) Palmer bekämpft dort den wunderlichen Vorschlag eines Anonymus: „darf die Bibel Schulbuch sein und bleiben?" (Berlin 1858) — wonach die Bibel als höchstes Heiligthum nur in des Lehrers Händen sein und außer den Momenten, wo er den Kindern daraus vorliest, im Pult desselben wie in einem Heiligenschrein verwahrt werden dürfe. — Die Geschichte der Bibelverbreitung in der Schule, die wir oben gegeben, belegt am besten, welche Mißachtung der Gabe Gottes an unsere Zeit darin läge.

2) Gegen eine Auswahl aus der Offenbarung, wie sie Palmer vorschlägt (C. 17 und 19—22) ist nicht viel einzuwenden. Ich fordere obenan auch die Sendschreiben. — Es ist nicht ohne Interesse, hier gelegentlich noch an die ganz anderen

reden nicht eigentlich von der täglichen, mehr dem eigentlichen Erbauungsacte (s. u.) zuzuweisenden Bibellection, sondern von dem empfehlenswerthesten Verfahren für ganze dem Bibellesen gewidmete Stunden. Dafür achte ich capitelweise Auswahl nicht geeignet. — Unsere Differenz über die Lectüre der Geschichtsbücher ist oben schon ausgesprochen (S. 126).

Auch die Preußischen Regulative verbinden das Bibellesen überwiegend mit dem historischen Unterrichte (S. 66 f.), und wollen dasselbe im Uebrigen nur auf die Perikopen, die Psalmen, die prophetischen Bücher und Neutestamentlichen Briefe nach einer vom Pfarrer jeweilig zu treffenden Auswahl beschränkt wissen. In den Seminarien ist für diesen Zweck nur die Morgen- und Abendandacht in's Auge gefaßt und der Anschluß an den Werder'schen Bibelzettel oder den Zahn'schen Bibelkalender empfohlen (S. 22). — Die letztere Praxis muß entschieden als ungenügend, die erstere, daß der einzelne Pfarrer die Auswahl bezeichnet, als garantielos für pädagogisches Verfahren gelten. Die Grundsätze der Regulative findet man am besten für unsern Zweck verarbeitet bei K. Kalcher, das Bibellesen in der Volksschule, nebst einem Lehrplane für Combination des Bibellesens mit dem Katechismusunterrichte und ausgeführten Beispielen für die Behandlung. Wittenberg 1870 3. A. Neben so gesunden Grundsätzen, wie den: „Man erkläre nichts was man nicht zu erklären braucht. Man erkläre aber auch nichts was man Kindern nicht erklären kann", steht auch hier der irrige, die ganze Bibel mit den Kindern durchzulesen.

Was in Württemberg neuerdings für eingehende Pflege des Bibellesens geschieht, gehört der Hauptrücksicht nach, die dabei waltet, mehr unter die Bibelkunde. Soweit jedoch die VO. vom 5. Juli 1870 zu dem „cursorischen Bibellesen", das dem „statarischen" vorausgeht, nicht minder sorgfältige Anleitungen gibt, gebührt dieser hier eine abschließende Erwähnung. Ueber das Verhältniß zum Katechismusunterricht, Stundenzahl und die Durchführbarkeit des gesammten Ganges dieses Bibelunterrichtes haben wir uns bei der Bibelkunde eingehender auszusprechen. Für das Bibellesen als solches aber bietet die Beilage II zu jener VO. die dankenswerthesten Winke. — Von dem Bibellesen im Schulgottesdienste und mit Rücksicht auf das Kirchenjahr handeln wir später.

---

§. XLVII.

Unmittelbar verbunden mit dem Bibellesen wird die Bibelkunde getrieben, soweit sie der Volksschule zuzuweisen ist. Gehört sie doch in ihrem formalsten Sinne, als Geübtheit im Aufschlagen, Suchen und Finden des betreffenden Abschnittes zu den nächsten Voraussetzungen des Bibellesens selbst. So einfach diese Aufgabe erscheint, so langsam wird doch erst Fertigkeit in derselben erzielt. Gibt sich ja mancher Student und

---

Anschauungen von der methodischen Reihenfolge der biblischen Bücher für's Bibellesen der Jugend zu erinnern, wie sie vereinzelt in der alten Kirche auftauchen. Hieronymus z. B. in seinem bekannten Briefe au die Läta, schlägt für deren Tochter Paula folgenden Gang vor: Psalter, Sprüche Salomonis, Prediger, Hiob — dann erst Evangelien, Apostelgeschichte und Briefe, Propheten, alttestamentliche Geschichtsbücher. — Also das Leichteste zuletzt, soweit er nicht als krönenden Abschluß das Hohelied empfiehlt!

Candidat der Theologie noch Blößen beim Auffinden einzelner biblischer Schriften. Uebereinstimmung in den Bibelausgaben, die in der Schule gebraucht werden, — eine in Preußen, zuerst schon im 18. Jahrhundert in's Auge gefaßte Forderung, ist daher eine Aufgabe der Ordnung, namentlich wegen der verschiedenen Reihenfolge der katholischen Briefe und der Stelle des Hebräerbriefes in den verschiedenen Ausgaben. Solche formelle Rücksichten schon empfehlen den Vorschlag, daß durch den Geistlichen die Bibeln für die Kinder besorgt und ihnen seiner Zeit überreicht werden (s. u.).

Das Aufschlagen als Schulübung finden wir daher schon im 17. Jahrhunderte in den Schulordnungen ausdrücklich berücksichtigt und durch mancherlei Nachhilfen memorativer oder mechanischer Art literarisch unterstützt. Die literarischen Hilfsmittel, die sich zumal seit dem 18. Jahrhunderte häufen, beziehen sich aber noch mehr auf die weiteren Aufgaben der sogenannten Einleitung in die Bibel, durch welche die Kenntniß des Verfassers, der Eintheilung und des Hauptinhaltes der einzelnen Bücher und ganzer Classen derselben zu vermitteln ist.

Es versteht sich, daß die Ansprüche in der Volkschule nach dieser Seite auf das geringste Maß zu stellen, kritische Untersuchungen aber und Resultate ganz zu verbannen sind. Die heilige Geschichte bildet hier den Rahmen dafür. Von daher sind die Verfasser, resp. die Personen, nach denen Bücher um ihres Hauptinhaltes willen benannt sind, größtentheils den Kindern schon nach Namen und Hauptschicksal bekannt, ehe man im Bibellesen zu den betreffenden Büchern kommt. Man braucht die Fäden dann nur zu verknüpfen, sowie nach altempfohlenem Brauche die Kinder zu lehren die einzelnen Bibelsprüche als Aussprüche: Mosis, Christi, Pauli anzuführen, damit sie daran eine fortgehende Uebung, an den Hauptsprüchen selbst aber charakteristische Merkworte für die einzelnen biblischen Bücher haben.

Von höherer Bedeutung aber, zumal für den Bibelbrauch im ferneren Leben, ist die Orientierung über den Hauptinhalt ganzer Schriften und der wichtigsten Capitel. Was immer in diesem Stücke Seitens der Volksschule geleistet werden kann, gehört zu den edelsten Diensten für's Leben. In den Seminarien aber und auch auf den Gymnasien sollte der höchste Werth darauf gelegt werden. Bücher, wie vor allem die biblische Einleitung von Weber (s. u.), sind den Lehrern als unentbehrliche Handbücher und gebildeten Laien als Begleiter ihres Bibellesens dringend zu empfehlen; unmittelbarer noch dem Lehrer gerade in der Volksschule dient Kübels Bibelkunde. Beim Bibellesen in der Schule selbst aber ist diese Aufgabe durch sorgfältige Recapitulation des Gelesenen und summarische Inhalts-

angaben von Capiteln und Abschnitten zu pflegen — eine Aufgabe, der man schon vor der Reformation allerlei praktische Hilfsmittel in der Ausstattung der Bibelausgaben selbst dienstbar zu machen gewohnt war. Viel weitergehend ist seit neuester Zeit die Aufgabe in Württemberg gestellt worden. Auf einen zweistündigen Jahrescurs, in welchem der Lehrer das cursorische Bibellesen leitet, folgt ein ebensolcher, in welchem der Geistliche nach bestimmtem Plan und Auswahl die bereits durch die cursorische Lectüre bekannten Abschnitte in statarischer Weise so durchzunehmen hat, daß auf diese Weise die Kinder ebenso in ihrer Bibel im Ganzen heimisch, als mit allen wichtigeren Hauptabschnitten vertraut, und so zugleich der Heils- und Sittenlehre in Form des biblischen Ausdruckes gewiß werden sollen. Umfassendere Grundlagen sind der Bibelkunde in der Volksschule nie gegeben worden. Das ist, abgesehen von naheliegenden Bedenken, zunächst aufs Ehrendste anzuerkennen.

Soweit auch das Archäologische und der Unterricht in den biblischen Realien hieher gehören, reichen sich ebenfalls biblische Historie und Bibellesen die Hand. Die kurzen eingestreuten Bemerkungen, die wir bei letzterem fordern, gelten obenan auch den nöthigsten Realerklärungen.

Wie endlich der biblische Geschichtsunterricht auf letzter Stufe insbesondere auch den Ueberblick über das Ganze zu pflegen hat, so werden auf der Oberstufe, wie Palmer mit Recht vorschlägt (S. 177), einzelne Stunden dem Einleitungsunterrichte in angegebener Form ausdrücklich zu widmen sein, damit auf diese Weise ebenso ein Einblick in das Ganze der heiligen Schrift wie der Geschichte angestrebt werde. Die Schranke, die wir hierbei dem Unterrichte vom Reiche Gottes in der Volksschule setzen mußten (S. 152 ff.), wird auch in dieser abschließenden Orientierung über Einheit und Mannigfaltigkeit des Schriftganzen sich wieder geltend machen. Einzelnes, was Palmer vorschlägt, geht sicher über das Maß der Volksschule hinaus.

Im Geleite des Bibellesens wurden die im § bezeichneten Aufgaben namentlich seit dem 18. Jahrhundert mit Sorgfalt gepflegt. Im 17. Jahrhunderte finden sich nur vereinzelte Spuren. Die Weimar'sche Schulordnung von 1619 läßt am 1. Buch Mose und im Spruchbuche das Aufschlagen üben und fordert für das Erstere Inhaltsangabe der wichtigsten Capitel (Vormbaum II, 232 ff. vgl. 253). Im Gotha'schen hat man seit 1642 schon am „Biblischen Handbüchlein“ ein erstes Hilfsmittel für den Einleitungszweck. Im demselben waren der Hauptinhalt der biblischen Bücher und die Usus der einzelnen Capitel verzeichnet (S. 333). Aehnliche Dienste thut ein anderes Büchlein, „Die Gedenkkunst“ genannt, das wir zu Magdeburg 1656 im Gebrauche finden (S. 514).

Die Francke'schen Anstalten geben auch hiefür die Hauptimpulse. Die Schulordnung von 1702 bezieht sich bereits auf das in Halle erschienene Einleitungsbüch-

lein, in dem „durch Frag und Antwort sowohl der Entzweck, Inhalt, Nutzen des ganzen N. T. als auch insonderheit eines jeglichen Buches“ gelehrt und „wie die Kinder solches lesen sollen gezeigt wird, damit sie von Kind auff geübet werden, daß sie nicht nur im N. T. nachschlagen, sondern daß sie es auch zu ihrer Erbauung im ganzen Leben gebrauchen können“ (III, 28). Ausführlicher sind die Vorschriften für das Pädagogium: — „wird der Inhalt eines jeglichen Buches gezeiget, z. E. daß der Brieff an die Römer handele von der Rechtfertigung. Da denn gesagt wird 1.) was vorgehet, nemlich, daß Heyden C. 1 und Juden C. 2, beyde C. 3, unter dem Zorn liegen und durchs Gesetz nicht gerecht werden können; 2.) wie die Rechtfertigung geschehe durch den Glauben C. 3 und 4; 3.) was darauf folge, nämlich die Früchte als α) der Friede u. s. w. und β) die Heiligung C. 5 und 6 u. s. w.“ Da findet man ferner Anweisungen, wie Chronologie und Antiquitäten dabei zu lehren sind und das Frageramen über Einleitung einzurichten ist (S. 92 f.). Die neue Schulordnung von 1721 empfiehlt für das Pädagogium: Franckens Einleitung zur Lesung heiliger Schrift und Zaßens exegetische Einleitung (238). Anderwärts (Waldeck 1704) ließ man die Kinder ab und zu die biblischen Bücher der Reihenfolge nach auffagen und benutzte das Handbüchlein von Sal. Glaßius zur Einschärfung des Inhaltes und der Usus (S. 132). In den deutschen Schulen in Heilbronn (1738) soll den „geschickten und ältern eine kurze Eintheilung der heiligen Schrifft, sonderlich des N. T.'s“ beigebracht werden, „damit sie solche fertig aufschlagen lernen“ (S. 435). In Bremen-Verden (1752) läßt man wenigstens die Perikopen und Psalmen, die gelernt werden in der Bibel selbst aufsuchen, „damit sie desto geläufiger in diesem Aufschlagen werden“ (480). Auch in die Kirche nimmt man Bibel oder N. T. zum Nachschlagen mit, aus demselben Zwecke (Braunschweig 1753 S. 502). Die im Braunschweiger Waisenhaus erschienene „Einleitung in die Bücher und Geschichte der heiligen Schrift“, die demselben Interesse in der Schule diente (504) kennen wir schon (vgl. ob. S. 101). Besonders aber waren es die Preußischen Schulordnungen von 1754 ff., die diesen Lehrgegenstand eifrig pflegten (vgl. S. 530, 548 ff.). Neben dem genannten Hallischen Lehrmittel diente dort dieser Absicht ein Büchlein, genannt „die Gebetsübung, darinnen nicht nur die Eintheilung eines jeden Buches befindlich, sondern auch der Hauptinhalt eines jeden Capitels in ein Gebet verfasset ist“ (S. 550). Ganz verwandte Bestimmungen weisen die Sächsischen Schulordnungen von 1773 auf (S. 674 und 685). Besonders groß aber ist die Zahl der Schriften, die Gedächtnißhilfen aller Art für die Einprägung des Inhaltes und der Reihenfolge von BB. und Kapiteln bieten.

In dieser Art mechanischer Kunstmittel war die mittelalterliche Scholastik besonders erfinderisch. Vinc. v. Beauvais († c. 1264) schon empfiehlt die versificierte Bibel von Petrus de Riga (1170 in St. Denys). Das doctrinale puerorum v. Alex. v. Villedieu (Minorit in Dôle), s. 1240 d. gebrauchteste Schulgrammatik bis z. Ende des MA.'s, enthielt in 212 Versen die argumenta capitum Bibliorum, später in den sogen. „plenus apparatus“ der lat. Bibelausgaben aufgenommen, zu dem u. a. auch eine exhortatio z. Bibellesen gehörte. Vgl. Fr. Kaulen, Gesch. der Vulgata. 1868 S. 306 ff. In den latein. Bibeln seit 1500 findet man dergleichen die Menge. Ich gebe eine Probe nach einer solchen vom J. 1524 aus der Villiersschen Officin in Leyden, die ich besitze, wo man so ziemlich Alles zusammenfindet. Voraus geht die allgemeinste Eintheilung der biblischen BB. für Alt. und N. T.

1) legales (im N. T. Evangl.), 2) historiales, 3) sapientiales (im N. T. die Episteln), 4) prophetales. Dann folgen 11 Hexameter, sämmtliche Bücher in ihrer Reihenfolge befassend. Der erste Vers lautet: Genesis Exo Levi Numerorum Deuteronomi. Darauf Merkworte für jedes Capitel der Schrift. Z. Beisp.: Gen. 1—12: Sex. Prohibet. Peccant. Abel. Enoch. Et arca fit. Intrant. Egreditur. Dormit. Variantur (filii et filiae). Turris. Et Abram. Aus dem N. T. z. B. Evgl. Joh. 1—7: Verbum. Mutat aquas. Nicodemus. Et hydria. Motus. Sum panis. Festum. Römerbrief: Gentes. Judaeos. Utrosque (arguit). Patrem (multarum gentium). Domini mors (reconciliavit nos). Non moritur (Xus ultra). Legi (consentio quod bona). Quis nos (separabit)? Et adoptio (est filiorum). Corde (creditur ad justitiam). Rami (s. radix sancta). Membra (alter alterius sumus). Minister (dei est). Qui (infirmus). Quaecunque (scripta sunt). Salutes. — Später folgt eine vollständige Concordanz der hauptsächlichen Spruchanfänge mit besonderer Rücksicht auf die Historien. Die Capitelverse in dieser Bibelausgabe werden einem Minoriten Franciskus Gotthus (?) zugeschrieben. Als Beispiel diene: Cap. I. ad Ephesios: | Audistis evangelium | benedicit nos dominus | Caput Christus fidelium | Excellit omnes spiritus.

Im 18. Jahrhunderte blüht dieser Zweig literarischer Hilfsmittel wieder auf, entsprechend der Zopfperiode der ganzen damaligen Literatur. — Jebsen z. B. schlägt in seiner „Evangelischen Geschichte", die wir oben schon erwähnt hatten (S. 97), in der Einleitung eine Methode vor, durch Merkwörter für alle Thatsachen und Hauptsprüche und ein diesen entsprechendes Alphabet mit Ziffern den Inhalt sich behältlich zu machen. Als Muster ist dort die Apostelgeschichte so disponiert. — Oder man lieferte, wie Franz Alb. Aepin in seinen Tabulae oeconomicae biblicae Rostock 1718, Tabellen über jedes biblische Buch. Dieselbe Einrichtung hatte Christoph Haymann's für Schulpforte bestimmter „Versuch einer biblischen Theologie in Tabellen". Zuerst 1739 und öfter aufgelegt.

Noch beliebter waren nach jenem Vorgange die Capitelreime. Für Lateinschulen hatte Ende des 17. Jahrhunderts Joach. Erythräus in Stettin († 1699) ein Breviarium bibliorum herausgegeben, das in Distichen den Inhalt der einzelnen Capitel zusammenfaßte. Noch 1725 wurde es neu aufgelegt. Aber schon 1617 war ein derartiges Memoriale biblicum von Joh. Himmelius erschienen, das solche Distichen mit jener Tabellenpraxis verband (Leipzig). Im 18. Jahrhunderte schließen sich daran: David von Schweinitz's „Kleine Bibel", 1718 schon in der 3. A.; ferner die in Budissin erschienene „Erbauliche Bibelarbeit" von J. G. R. 1719; Alb. Ermelius und Reimann, Güldnes ABC. oder Kleine Gedächtnißbibel (1724). Liebmann Zeisold biblische Gedächtnißreime, Königsb. (1739). Die Reimzeilen in Joach. Hund's biblischer Denk- und Singlust, Schleiz 1724, waren sogar für den Gesang eingerichtet.

Andere dagegen waren auf katechetischen Lehrvortrag berechnet. So die in Frankfurt 1737 erschienenen Biblischen Ergötzlichkeiten, die namentlich den Inhalt der biblischen Bücher in Frage und Antwort abhandeln. Abschnitte dieser Art finden sich auch vielfach in den damaligen Katechismen. So namentlich in dem mit pädagogischem Tacte angelegten Katechismus von Martin Grulich unter dem Titel: „Wohlinformirtes Schulkind", Dresden 1740 u. ö. aufgelegt. Daniel Ernst Jablonski's Betrachtungen vom göttlichen Ursprung der heiligen Schrift. Berlin 1742. sind ebenfalls auf Katechismusschüler berechnet; sowie die Jahrs darauf in

Leipzig erschienenen: „Kurzen Einleitungsfragen über die heilige Bibel" von Christ. Gotth. Laurentius, die Autor und Inhalt der bibl. Bücher behandeln. Vgl. endlich Joh. Karl Kocken's „kurzgefasster Unterricht vom ersten Gebrauch, Inhalt und Eintheilung der heiligen Schrift." Hildesheim 1747. — Dagegen ist Friedr. Reimann's summarische Einleitung in die gesammten BB. der heiligen Schrift. Leipzig-Goßlar 1727 mehr für Pastoren bestimmt, wie die beigegebenen Predigtdispositionen beweisen. — Luther's Vorreden endlich zu den biblischen Büchern (öfter als selbständiges Büchlein herausgegeben, z. B. Stuttgart bei Steinkopf 1841) sind noch immer für alt und jung eines der fruchtbarsten Hilfsmittel, abgesehen von den kritischen Ausfällen gegen einzelne Bücher. Die letzteren fing man schon im 17. Jahrhunderte an in den Abdrücken zu beseitigen.

Vom Bibelaufschlagen handelte man natürlich mehr gelegentlich in den Anweisungen zum Bibellesen. Doch fehlt es selbst dafür nicht an selbständigen Schriftchen. Ein höchst umständliches und mechanisches Verfahren findet man z. B. 1725 empfohlen in der zu Dinkelsbühl erschienenen Anweisung zum hurtigen Aufschlagen der Bibel von Jos. Friedr. Supf.

Der Schriften endlich über biblische Antiquitäten gab es die Menge; aber sie gehen meist über das Interesse der Volksschulen hinaus, so des Herzfelder Schulrectors Mel, Antiquarius sacer, auf Gymnasien berechnet. Schleusingen 1707 u. A. Mehr dem Interesse des biblischen Geschichtsunterrichtes dient das „biblische Antiquitäten-Lexicon" von Ad. Erdm. Mirus, 1714 u. ö. gedruckt. Ueber die älteste reformator. Erscheinung dieser Art, Joh. Tolz, Tropi Bibliaci s. u. beim Bibelspruch.

In der Neuzeit ist dieser Lehrzweig mit manchen Schwierigkeiten beschwert, die man noch im 18. Jahrhunderte im Kreise des Volksschulinteresses wenigstens nicht kannte. Die biblische Kritik wirft ihren Schatten jetzt auch bis auf diese Kreise. Nur aus der Sorge, die schwankenden Resultate der wissenschaftlichen Kritik auf die Seminarien und die Schulen verpflanzt zu sehen, läßt es sich daher wol erklären, wenn die Preuß. Regulative die Bibelkunde als besonderen Unterrichtszweig ganz von dem Lectionsplane der Seminarien gestrichen wissen wollen (S. 22). Ein sonst nicht zu entschuldigendes, aber auch so nicht zu rechtfertigendes Verfahren. Auf dieser Stufe genügt es wahrlich nicht das einschlagende Material nur „gelegentlich bei der Behandlung der biblischen Geschichte und beim Bibellesen mitzutheilen". — Aber wie schwer allerdings die Aufgabe ist, hier das Heilsame zu bieten, Schwierigkeiten nicht schlechthin zu umgehen, und doch nicht Zweifel erst zu erwecken, zeigen manche Hilfsmittel der Neuzeit, die in Rücksicht auf Methode und schonendes Verfahren doch zu den vorzüglicheren zählen, wie Krause Bibelkunde. Leipzig 1834. Rettig, Bibelkunde. Hannover 1845. 5. Aufl. Jäkel, Bibelkunde für evangelische Schulen. Leipzig 1860 u. A. — Vorzugsweise zu empfehlen sind für das N. T.: Joh. Friedr. Wucherer, das Wort der Wahrheit, populäre Einleitung in die Schriften des N. T's. 2 Theile Nördlingen 1848. 50.; für die ganze Bibel: Mann, die Bibel als das Wort des lebendigen Gottes. Karlsruhe 1855; Dittmar, einfacher Wegweiser durch die heilige Schrift für den Schul- und Hausgebrauch. Sulzbach 1856 3. Aufl. Für Bibelkunde überhaupt: Steglich, Bibelkunde Leipzig 1853; Staudt, Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift für lernbegierige Ungelehrte. Stuttgart 1859 2. Aufl.; Kirchhofer, Leitfaden zur Bibelkunde. Stuttgart 1860 2. Aufl. und der Bibelwegweiser aus dem Calwer Verlage 1861. Nach Art der katechetischen Unterweisungen zur Einleitung in die heilige Schrift, war

der noch immer sehr zu empfehlende „Bibelkatechismus“ von F. A. Krummacher gearbeitet, 1843 in zwölfter Auflage (Essen) erschienen.

Für gelehrte Schulen berechnet ist die „Einleitung in die heilige Schrift“ von Schmieder Leipzig 1858 3. Aufl. zu empfehlen. Ebenso setzt Weber's kurzgefaßte Einleitung in die Schriften A. und N. T's. Nördlingen 2. Aufl. 1866, die der § empfiehlt, schon mehr voraus, da sie zum größeren Theile v. Hofmann's und Delitzsch's einschlagende academische Vorlesungen einem weiteren Leserkreise zu vermitteln bestrebt ist. Wem aber daran liegt, einen Einblick in die höhere Einheit des Schriftganzen zu gewinnen und bei der Schriftlectüre eine die Auslegung oft fast ersetzende Wegweisung in den Zusammenhang jedes Capitels zur Hand zu haben, findet eben darum hier das Beste was unsere Zeit bietet.

Die fruchtbarste Methode, in die heilige Schrift „einzuleiten“ ist es gewiß, wenn man statt der gewöhnlichen Notizen über Autor, Abfassungszeit, Zweck und Charakter der Schrift und dergleichen, aus dem Inhalte der letzteren selbst und dem specifischen Charakter ganzer Schriftenkreise das Bild der Eigenthümlichkeit der heiligen Schriftsteller nach ihren einzelnen Schriften in einheitlicher Lebensgestalt entstehen zu lassen sucht. So muß Bibelkunde jedenfalls mit dem künftigen Lehrer selbst getrieben werden, und wenigstens an Missionsseminarien ist daher Weber's Einleitung bereits Lehrbuch geworden. Nur der Lehrer, der seinerseits durch genaue Kenntniß des Inhaltes heimisch in der Schrift selbst und über die wesentlichen Einleitungsfragen orientiert ist, wird in dem Maße als letztere einen Lehrstoff für die Volksschulen in der Oberclasse bilden, diese so zu vermitteln verstehen, daß ein Einheitseindruck der heiligen Schrift wie der heiligen Geschichte als Hauptresultat gewonnen wird. Das Verhältniß von A. und N. T., Mosaischen und prophetischen Schriften, der Schriftdenkmale aus der Richterperiode, der davidisch-salomonischen und der vor- und nachexilischen Epoche wird sich im Rahmen der heiligen Geschichte zu Lebensbildern, auch für die Kinder faßlich, gestalten. Dasselbe gilt im N. T., wo das Bibellesen in reicherem Maße noch die Vermittlung bildet, von dem Verhältnisse der Evangelien und der Episteln, wie bei diesen von den Documenten Paulinischer Wirksamkeit im Unterschiede[1] von der der anderen Apostel. Als chronologische Anhaltspuncte genügt auf dieser Stufe völlig, was sich bei der Geschichte selbst, sowol des Volkes Israel als des Lebens Christi und seiner Jünger, für die betreffenden Bücher der heiligen Schrift geben läßt. Diese zugleich zu geben ist eine der besonderen Aufgaben des historischen Unterrichtes in der Oberclasse. Beim Bibellesen würden diese Bemerkungen dann wiederholt, befestigt und ergänzt, auch auf das Charakteristische der einzelnen Schriften, soweit dies vor Kindern möglich, aufmerksam gemacht, vor Allem aber der Inhalt und Gang abschnittweise auf kurze Summen gebracht, die dann fleißig repetiert werden. Das Beispiel des Verfahrens mit dem Römerbriefe in den Halle'schen Anstalten ist hiefür mustergiltig, und manches jener mechanischen Mittel, wie sie früher angewendet wurden, nicht verächtlich.

Das Aufschlagen endlich übt man nach älteren Vorbildern am besten beim Aufsuchen der Sprüche, und benutzt dann nur einzelne Gelegenheiten bei der biblischen Geschichte, wie die Uebergänge zu neuen Büchern in den Lesestunden zu der organi-

---

1) Nur, wie Palmer will, selbst auf den Sprachcharakter und die Eigenthümlichkeit der Heilsauffassung eines Johannes z. B. und eines Paulus hinzuweisen, wird für Kinder der Volksschule nicht angebracht sein.

schen Orientierung über die Reihenfolge der alt- und neutestamentlichen Schriften. So praktisch die Warnung Palmer's vor eigentlichen Aufschlagestunden ist, so gewiß wird gedächtnißmäßige Einprägung und fleißige Wiederholung des Bücherverzeichnisses des A. und N. T's. eine besondere Aufgabe der Bibellesestunde sein; ebenso wie z. B. die Wiederholung der Königs- und Prophetenreihe im A. T. und des Apostelkataloges im N. T. eine memorative Uebung des Geschichtsunterrichtes bildet.

Ist andererseits das Bibellesen mit dem Lernen und Wiederholen von Hauptsprüchen zu verbinden, so krönt man endlich auch den Unterricht in der Bibelkunde dadurch, daß man jedes Buch der heiligen Schrift durch einen oder etliche Hauptsprüche desselben belegen und kennzeichnen läßt, wobei dann in der Oberclasse wol auch gefordert werden kann, daß das Capitel, in dem es sich findet, angegeben werde. Doch wird sich auch diese Forderung nur auf Hauptstellen ausdehnen lassen, wie Palmer schon sich mit Recht gegen die Forderung erklärt hat, daß auch die Verszahl des Bibelspruches angegeben werde. Es genügt und ist schon viel gewonnen, wenn die einzelne alt- oder neutestamentliche Schrift, aus der das Wort stammt, immer bezeichnet werden kann; denn für diese sollen die Sprüche das Hauptmerkmal im Gedächtnisse der Schüler bilden. —

Mit Absicht stellen wir die neueren Württembergischen Vorschläge selbständig neben Alles das, was unsererseits schon bei der ersten Bearbeitung als empfehlenswerthes Verfahren aufgestellt worden. Einerseits verdient die selbständige Bedeutung jener Praxis diese Stelle, andererseits beruht sie auf gar zu abweichenden Voraussetzungen. Wäre es noch oder wäre es wieder möglich, dem Religionsunterrichte einen so breiten Boden zu gewinnen und zu sichern, wie er ehedem hatte, so könnte man diese umfassende und wohlgeordnete Anleitung zur Bibelkunde im Allgemeinen nur mit höchster Freude begrüßen. Was dabei noch differente Beurtheilung übrig läßt, wäre leichter auszugleichen.

So aber muß jene breitere Vertretung des Bibelunterrichtes mit völliger Verdrängung der Katechismuslehre aus der Schule erkauft werden. Man adoptiert damit die immer allgemeiner auftretende moderne Ansicht von dem Unterschiede der Schulaufgaben und der Kirchenforderung. Soweit der Sieg dieser Ansicht für unaufhaltsam gälte, hätte das Württembergische Kirchenregiment mit der VO. vom 5. Juli 1870 die von ihm seit den Kämpfen des Orthodoxismus gegen den Pietismus wohlbekannte Erbweisheit nur neu bewährt, den Bedürfnissen einer neuen Zeit in heilsamer Weise frühe entgegenzukommen. Wenn jenes Princip überhaupt siegen sollte, so wäre dasselbe nicht besser auszunutzen, gerade im Geiste der höchsten kirchlichen Bedürfnisse, als auf diese Weise. Das ist widerspruchslos anzuerkennen.

Aber die Principfrage ist damit freilich nicht gelöst. Für diese aber einzustehen, gibt nicht nur die freiere Aufgabe der Theorie das Recht, die immer um die „beste Welt" auf jeder Stufe und jedem Gebiete arbeitet; sondern die Fragen des praktischen Lebens stehen ebenso dafür ein, daß man der modernen Zeitströmung gegenüber Muth zur Zukunft behält. Die praktische Frage bleibt, wie der Religionsunterricht der freien, unter bestimmende Anordnung der Kirche, gestellten Schule einzurichten sei. Das ist für uns jedenfalls die principielle Position, wo wir Katechetik als Disciplin der Theologie und nicht der Pädagogik für sich vertreten.

Der Ausschluß des Katechismusunterrichtes von der Religionslehre der Schule hat die größten Bedenken gegen sich, übrigens pädagogische nicht minder als kirch-

liche. Ein Doppeltes liegt auf der Hand. Der Confirmandenunterricht soll dann für dieses Bedürfniß aufkommen. Das kann nicht geschehen, ohne das Wesen und die Hauptzwecke dieses ganz besonders gearteten Unterrichtes auf's Schwerste zu gefährden. Die Confirmandenbereitung darf nicht zu einer Fortsetzung des schulmäßigen Unterrichtes entarten und kann neben den besonderen und höheren Aufgaben, die sie als solche hat, Lernaufgaben von diesem Umfange nicht mit einfassen. Davon ist früher ausführlich gehandelt worden (I, 397 ff.). Andererseits ist es pädagogisch unleistbar, daß auch nur einige Sicherheit in der Katechismuslehre und damit in dem erkenntnißmäßigen Bewußtsein und Ausdruck der Heils- und Kirchenlehre bei den Kindern erzeugt werde, wenn diese nicht früher schon und länger im Schulunterrichte selbst auch durch eigentlichen Katechismusunterricht fundamentiert wird.

Damit berühren wir die letzte Principfrage. Die in Rede stehende VO. geht selbst von dem Grundsatze aus, daß „die Ertheilung eines zusammenhängenden Unterrichtes in der biblisch-kirchl. Glaubens- und Sittenlehre" überhaupt nicht Aufgabe der Schule sein könne. Wenn dies in dem Sinne der Abweisung eines systematischen Unterrichtes behauptet wird, so stimmen wir natürlich bei; aber müssen dergleichen ebenso als Aufgabe des Confirmandenunterrichtes verneinen, dem ihn jene VO. zuweist. Das ist jedenfalls so lange unmöglich als 13- oder 14jährige Kinder zur Confirmation zu bereiten sind. Aber ob mehr oder minder systematisch gefaßt, wie kann man glauben, daß der Confirmanden-Unterricht allein überhaupt Sicherheit in einem so umfassenden Gebiete erzielen werde? In aller dieser Hinsicht sind auf der Pastoralconferenz zu Erlangen v. J. 1872 dem Pastor Schlier, der jenes Verfahren befürwortete sehr begründete Einwendungen gemacht worden. (Vgl. den „Bericht", Ansbach bei Junge. S. 22 ff.)

Wenn man aber des Glaubens ist, daß ein Bibelunterricht für sich den wesentlichen Unterbau für solche Anforderungen, ja vielmehr den höheren Ersatz dafür liefern könne und solle, so dürfte auch dies Urtheil ein pium desiderium bleiben und nicht als auf pädagogische Erfahrung gegründet gelten. — Jenen Vorschlägen steht bereits ein auf die Unterrichtspraxis berechnetes Lehrmittel zur Seite, dessen allgemeinen praktischen Werth wir alle Anerkennung widmen. Das ist des Balinger Diakonus Dr. theol. Kübel Bibelkunde, oder kurze Einleitung in die heilige Schrift und Erklärung ausgewählter Abschnitte. Stuttgart bei Steinkopf. Der 1. Theil, der das A. T. behandelt, erschien in demselben Jahre, in dem jene VO. erging, und in einem weiteren Consistorialerlaß wurde dieses Lehrmittel speciell empfohlen. Der leitende Grundsatz des Verfassers ist von der pädagogischen Praxis hergenommen, Sprach- und Literaturunterricht auf dem Wege zu geben, daß man mit den Schülern Hauptstellen der einschlagenden Classiker liest und sie den Werth derselben kennen und empfinden lehrt. Des Verfassers tüchtige Arbeit in allen Ehren, beweist nach unserer Meinung dieser Gesichtspunkt selbst, daß die Maße höherer Schulen dabei mit dem der gewöhnlichen Volksschule verwechselt sind. Aber man versuche es auch auf höheren Schulen nur, mit einem Unterrichte dieser Art den systematisch gearteten Unterricht in Philosophie, Moral, obenan in Religion selbst entbehrlich zu machen! Es ist eine erfahrungsmäßige Thatsache, das selbst auf der Academie eine biblische Theologie und das eingehendste exegetische Studium für sich die Sicherheit im Lehrbegriffe nie gewähren können, die das dem Katechismusunterrichte auf niederer Stufe entsprechende dogmatische Studium und eine Vorlesung über Ethik leisten.

Nun aber sollen Schulkinder durch allmähliche Einführung in die alt- und neutestamentlichen Schriften, in Paulinische und Johanneische Hauptstellen, dahin gebracht werden, eine klare und gewisse Einsicht in die Einheit der christlichen Heilslehre zu gewinnen! Wir erklären dies einfach für unausführbar. Die Pädagogen, welche von moderner Anschauung der Schulaufgabe aus den Katechismus verdrängen wollen und ausschließlich Bibelunterricht fordern, wissen sehr gut, was sie in letztem Grunde wollen. Das historische und ein allgemein moralisches Interesse lassen sie bestehen; die Macht der Kirchenlehre im Volke aber soll mit dem Leben des positiven Glaubens zugleich untergraben werden. Den Zweck wird man erreichen. Durch jene Ausnutzung des Bibelunterrichtes aber wird die Erreichung dieses Zweckes bei den Massen nicht verhindert werden.

Hätte man es bei jener VO. blos auf Erbauung und die geistliche Nahrung des Herzensglaubens abgesehen: wohl! Dann ist es aber ebenso falsch einen rechten Katechismusunterricht als diesem Zwecke nicht obenan auch dienlich anzusehen, als neben diesem eine beschränktere Stundenzahl für fortgesetztes Bibellesen und wachsende, ernstlich erbauliche Einführung in die Schrift für genügend angesehen werden dürfte. Denn die Forderung selbständiger Pflege dieses Zweiges neben dem Katechismusunterrichte halten wir natürlich aufrecht. Aber die qu. Verordnung fordert ausdrücklich, was an sich anzuerkennen ist, daß dieser Unterricht „entschieden lehrhaft gegeben" werde, und die Geistlichen sich für „wiederkehrende Grundbegriffe eine bestimmte Erklärung aneignen" sollen. Eben diesem Zwecke diente sonst der Katechismusausdruck. Der oben angeführte Vortrag und ein entsprechender Artikel des Pfr. Schlier aber (Zeitschr. für Protest. und Kirche, Erlangen Bd. 61 S. 282 ff.) reden demselben Principe das Wort, den Katechismusunterricht in der Schule durch Bibelunterricht zu ersetzen, ohne daß der verehrte Referent sich irgend sorgfältig Rechenschaft darüber gibt, wie damit dem der Schule immer zuerst eigene und dem Maße der Volksschule entsprechenden Lehrzwecke genügt werden könne.

Daß man in Württemberg die Erzielung möglichster Sicherheit in der kirchl. Katechismuslehre wie etwas Untergeordnetes und an sich Anderes als eine Gründung zugleich im geistlichen Leben anzusehen geneigt sein kann, darf nicht so sehr überraschen. Wenn man daher bei dem dort vorgeschlagenen Verfahren überhaupt nur die Mehrung des geistlichen Lebens bei der Jugend des Volkes im Auge hätte, wär's consequent, und nach dem höchsten Zwecke dabei beurtheilt, recht und gut. Anderwärts würdigt man überhaupt die Gewißheit kirchlicher Lehrerkenntniß und das Verhältniß dieser zum geistlichen Leben anders, und weiß, daß rechte mit Bibelspruch begleitete Katechismuslehre zugleich thatsächliche Bibellehre und -Kunde ist. Aber die letzte Frage bleibt vielmehr, wie, wenn man diese letztere wirklich in lehrhafter und übersichtlicher Weise mit Kindern der Volksschule erreichen will, man dies überhaupt könne, ohne stete Einfassung in die Hauptstücke und Grundlehren des Katechismus selbst oder einer anderen festen Lehrsumme. Und diese Frage ist zugleich eine pädagogisch-didaktische.

Wir adoptieren somit schließlich dankbarst Alles was namentlich in den Beilagen zu der qu. Verordnung [1] an schätzenswerthesten Wirken für Bibellesen und

1) Vgl. Moser, Allg. Kirchenblatt 1870. Bd. XIX, S. 371 ff. Dort finden sich auch S. 379 ff. die citierten Beilagen und S. 391 der Consistorialerlaß von demselben Datum, der die Kübel'sche Bibelkunde empfiehlt. — Mit Recht sind in Beilage II die Grenzen für das cursorische Bibellesen, namentlich in mehrclassigen Schulen viel weiter gesteckt, als für das statarische Lesen in Beilage I. Die Auswahl

Bibelkunde gegeben ist, beschränken aber beide Aufgaben auf je eine Stunde, die auf der Mittel- und Oberstufe neben Katechismusunterricht und biblischer Geschichte hergeben, und würden, soweit dem Mangel an Raum dafür im neueren Lehrplane der Volksschule Rechnung getragen werden muß, höchstens eine Stunde des Katechismusunterrichtes auf der Mittelstufe, gern aber eine Stunde biblische Geschichte in der Oberclasse diesem Lehrgegenstande einräumen.

---

§. XLVIII.

Der Bibelspruch resp. biblische Abschnitt vertritt das letzte Moment, nach welchem der Bibelstoff, gleichsam im reduciertesten und concretesten Ausdruck, den Hauptgegenstand des positiv-akroamatischen Unterrichtes bildet —: das letzte Moment freilich nur für die systematische Betrachtung, während der Bibelspruch in Praxi nach methodischem Gange in erster Reihe der Unterrichtsgegenstände, neben der Einzelerzählung aus der biblischen Geschichte erscheint.

Die Behandlung des Bibelspruches kann aber so verschiedene Gestalten annehmen und Zwecke verfolgen, daß es ganz incorrect wäre, diese ohne Unterschied an ein und derselben Stelle behandeln zu wollen. Der erbauliche Brauch des Bibelspruches, wozu wir neben der ersten Nahrung des Kindesgeistes mit einfachen Bibelworten z. B. auch den „Wochenspruch" nach seiner höheren Bedeutung als Wochenloosung rechnen, gehört in den Abschnitt von der paränetisch-teleologischen Lehrart. Ebenda ist auch von der Bedeutung der Perikopen für die Schule zu handeln. Endlich gehört der Psalmengebrauch auch wesentlich dahin. Das im 16. und 17. Jahrhunderte so fleißig geübte Psalmenlernen stand und fiel mit dem cultischen Psalmengesange. Das entscheidet über die Stelle dieser Aufgabe; so gewiß das Psalmenlernen als Memorierübung auch ohne jene cultische Lebensbedingung mit Maßen in der Schule zu erneuern ist.

Andererseits bildet die Behandlung des Bibelspruches einen wichtigen Abschnitt der dialektisch-didaktischen Lehrmethode, und nicht nur sofern Bibelspruch und -Abschnitt, biblische Erzählung und Gleichniß, selbständige Stoffe für die Lehr- und Kunstkatechese abgeben. Auch für die katechetische Einzelentwickelung von Begriffen ist der Bibelspruch eine der Hauptquellen. Endlich steht Lehrbegriff des Katechismus und Schriftbeleg, wie Spruchbuch und Katechismus selbst, in so engem, inneren Zusammen-

ist vortrefflich. Beim cursorischen Lesen gelten 3 Capitel à 30 Verse, also etwa 90 Verse im Ganzen als Durchschnittsmaß. Eine Theilung in die gemeinsame Stundenzahl für biblische Geschichte und Bibellesen wird auch in der BO. in Aussicht genommen (S. 382).

hange, daß diese ganze Seite des Interesses erst dort volle Berücksichtigung finden kann, wo ex professo von der dialektischen Behandlung des Katechismus als Lehrsumma zu handeln ist.

Als Gegenstand der offenbarungsmäßig-positiven Lehrart kommt der Bibelspruch hier allein in Frage. Dieser Zusammenhang ergibt sich zunächst aus der Beziehung, in welcher der Bibelspruch zu den besprochenen Hauptzweigen des positiv akroamatischen Unterrichtes steht: zur heiligen Geschichte, zum Bibellesen, zur Bibelkunde. Auf die Beziehung zur Bibelkunde und zum Bibellesen wurde schon am Schlusse des vorigen § hingedeutet. Ebenso ist die Stellung der biblischen Geschichte zum Bibeltexte in mannigfacher Hinsicht schon in Frage gekommen. Indem die freie Bewegung der narratio zu diesem zuletzt zurückzukehren hat (ob. S. 192 ff.), werden ganze Bibelabschnitte damit textmäßig in den Bereich des Unterrichtes gezogen. Näher aber bilden Bibelsprüche als einzelne Aussprüche die charakteristischen Merkworte, daß wir so sagen: die Stichworte für die einzelnen Historien. Eine ganze Reihe von Erzählungen bieten solche Aussprüche als integrierende Bestandtheile der Textvorlage selbst und als solche schon für die freie Erzählung den festen unantastbaren Kern textualer Tradition (ob. S. 176). In diesen Sprüchen ist dann der nöthige Stoff gedächtnißmäßiger Einprägung, wie für die Wiedererzählung, so für den allgemeinen ferneren Gedächtnißbrauch gegeben. Aber auch wo die einzelne Erzählung dergleichen charakteristische Einzelworte nicht bietet, wird man sich nach Schriftworten umzusehen haben, die als entsprechender Ausdruck für die Hauptlehre und den charakteristischen Eindruck der Erzählung dienen können. In diese wird dann als in eine Spitze die ganze Anwendung zusammenzufassen und an ihnen den Kindern ebenso für die Erzählung, wie beim Bibellesen für Buch oder Kapitel, ein biblisches Merkwort an die Hand zu geben sein.

Abgesehen aber von dieser besonderen Beziehung, in welcher der Bibelspruch zu den Lehrzweigen steht, die hier in Frage kommen, bildet derselbe weiter auch einen selbständigen Lehrzweig positiver Art nach materieller wie formaler Seite. In ersterer Hinsicht theilt der Bibelspruch den Ehrenanspruch der biblischen Geschichte. Wie diese vertritt er in unmittelbarer Positivität den Offenbarungsstoff, aber als die begleitende Gotteslehre steht er neben den Gottesthaten. In der Form des göttlichen Ausspruches tritt zunächst die heilige Lehre an den Menschen, an den Schüler heran, — ein Charaktermoment für das, was Bibelspruch zu heißen verdient. So vertritt auch im dialektischen Verfahren als Text oder als Begriffsquelle im Einzelnen der Bibelspruch das positive Element. Er bildet

das Gegebene, aus dem sich Lehrbegriff und Nutzanwendung ableitet. Daher wird der Bibelspruch obenan auctoritativ gelehrt. Mit Bibelsprüchen wird wie mit Grundsteinen der ganze Bau des religiösen Unterrichtes fundamentiert. Die entsprechende Form der Aufnahme ist daher die memorative. — Das bildet die andere, die formale Seite des selbständigen Rechtes, das der Bibelspruch auf eine Stelle unter den positiven Lehrzweigen hat.

Aller rein gedächtnißmäßige Unterricht gehört als solcher unter die Lehrart dieses Abschnittes (§. 18 f.). Der Bibelspruch aber ist Hauptgegenstand der Gedächtnißübung und -Pflege in der Volksschule, abgesehen von dem weiteren katechetischen oder erbaulichen Zwecke, der dabei in's Auge gefaßt wird. In diesem Sinne bilden die Psalmen im 16., und wachsend im 17. Jahrhunderte die Sprüche, fast den einzigen Stoff des biblischen Unterrichtes. Das Spruchbuch ist für die Volksschule der Ersatz der Bibel in jener Zeit, wie es im Mittelalter die sogenannte biblia pauperum etwa für die ungelehrten Kleriker war. Das Spruchbuch bildet heute noch neben dem Historienbuche den anderen Repräsentanten biblischen Lehrstoffes. Seine allmählich anzustrebende, gedächtnißmäßige Aneignung ist eine besondere Aufgabe des Religionsunterrichtes. Der Capitalstock selbständigen Geistesbesitzes aus der Schrift für das ganze Leben soll auf diese Weise in der Schule gesammelt werden.

Die Frage, wie ein Spruchbuch recht einzurichten sei, ist daher eine specifische Frage der Katechetik. Recht verstanden soll es in der That eine Bibel im Kleinen sein. Der Katechismus selbst heißt wol auch so als summarischer Inbegriff des heilsnothwendigen Bibelinhaltes, und in dem gleichmäßigen Anspruche auf diesen Namen ist der enge Zusammenhang, in dem Spruchbuch und Katechismus untereinander stehen, von vornherein angedeutet. Dennoch darf das Spruchbuch nicht, wie meistentheils geschieht, blos darauf angelegt werden, eine Sammlung der Beweisstellen für das einzelne Katechismushauptstück zu bieten. Nur einen Theil der Aufgabe bildet dies, einen, wenn auch den Haupt-Abschnitt des Spruchbuches. Andere Aufgaben treten selbständig zu dieser. Ein vollständiges Spruchbuch hat in einer ersten Abtheilung die Sprüche zu bieten, die sich zur ersten Geistesnahrung des Kindes eignen, und durch Inhalt und Formausdruck dafür empfehlen, ohne gerade unter sich in einer von fremdher bedingten systematischen Verbindung stehen zu müssen. Jedenfalls muß die letztere eine so einfache sein, wie sie etwa das betreffende Bay'rische Lehrmittel für den ersten Unterricht bietet. Ferner sollte wenigstens andeutend ein Abschnitt auf die Sprüche hinweisen, die zu den biblischen

Historien in naher Beziehung stehen, obschon sich dies durch das Historienbuch selbst ersetzen läßt. Wohl aber wird eine Abtheilung erfordert, die direct zu dem Erbauungsgebrauche und zu der teleologischen Erziehung im Katechumenate in Beziehung steht, eine Art Lebenskatechismus in Sprüchen, wozu z. B. die Seligpreisungen gehören und Vorlagen II, 1 S. 496 ff. angeführt sind. Endlich wird eine Perikopenübersicht, natürlich nur durch die Stellenangabe angedeutet, zu den Bestandtheilen eines wohlausgestatteten Spruchbuches gehören. Nur einzelne neuere Spruchbücher verbinden die eine oder die andere Rücksicht mit der von den meisten noch ausschließlich berücksichtigten Aufgabe, die eigentlichen Katechismusbelege zu geben.

Der Stufengang im Spruchunterrichte ist damit auch bereits wesentlich angedeutet. Die Elementarstufe hat ihr besonderes Gebiet, die Geschichtsstunde, der Katechismusschüler, zuletzt der Confirmandenunterricht hat seine der besonderen Stufe besonders entsprechende Abtheilung. Soweit diese Stufen nacheinander eintreten, handelt es sich dann nur um die Art der Aneignung. Zwar die gedächtnißmäßige ist die überall gleiche Forderung; aber an ihr sich genügen lassen wird man auch auf keiner Stufe dürfen. Auf der Elementarstufe dient die einfachste Worterklärung und Zergliederung des Inhaltes. Auf der Katechismusstufe herrscht die letztere vor und geht allmählich in die dialektische Aneignung durch Entwickelung des Gedankeninhaltes über. Das mehr paränetisch gehaltene Gespräch über den Bibelspruch charakterisiert die Aneignung auf letzter Stufe. Der nähere Nachweis dieser Aneignungsarten gehört daher den anderen Abschnitten der Methodenlehre zu.

Soweit dagegen verschiedene Lehrzweige, wie biblische Historie, Bibellesen, Katechismusunterricht, die sämmtlich nebeneinander hergehen, Memorierstoff an Bibelsprüchen absondern und darbieten, wird Alles darauf ankommen, das Maß der Aufgaben gegenseitig richtig zu bestimmen. Das Hauptinteresse ist, daß jede Woche eine Anzahl Bibelsprüche von den Kindern gelernt und die gelernten immer von Zeit zu Zeit neu wiederholt werden. Ist nun der Lehrstoff der Woche recht bemessen, und das Spruchbuch selbst nach Abtheilungen und Stoffreichthum zweckmäßig eingerichtet, so wird man nach der Hauptsumme von Sprüchen, die auf jedes Schuljahr und die betreffende Stufe kommen, die Eintheilung der einzelnen Wochenaufgaben so treffen können, daß die verschiedenen Gebiete entsprechend bedacht und die Kinder nicht überlastet werden. Ohnehin geht ja mit dem biblischen Geschichtsunterrichte das Erlernen der mit den Historien im Zusammenhange stehenden Sprüche, dem Katechismus-

unterrichte einem Theile nach selbständig voraus. Ebenso werden nach unserer Auffassung des „Wochenspruches" die dem Erbauungszwecke directer gewidmeten Sprüche nebenher fortgehend Berücksichtigung finden, so daß für die letzte, die Confirmandenstufe, dieser Stoff schon mehr Wiederholungsstoff wird und als neue Gegenstände dann ganze Psalmen und wichtige neutestamentliche Abschnitte einen entsprechenden Lehr- und Gedächtnißstoff bilden können.

Die Geschichte des früheren Gebrauches des Bibelspruches in der evangelischen Schule ist besonders lehrreich. Zu ihr und zu dem ersten mittelalterlichen Spruchgebrauche wendet sich daher die Besprechung am passendsten zuerst.

Wie heute noch in der katholischen Schule der Bibelspruch erklärlicher Weise eine viel untergeordnetere Stelle einnimmt als in der protestantischen, so sind es im Mittelalter und schon in der alten Kirche ganz vereinzelte Erscheinungen, durch die der Gemeinde oder gar den Katechumenen und Kindern der Spruchschatz der heiligen Schrift zugänglich gemacht wird. Eine der herrlichsten Legitimierungen der Reformation als einer Gottesgabe an die Kirche!

Chrysostomus und Hieronymus empfehlen das Psalmenlernen für die Töchter, wie wir die Psalmen überhaupt unter der Vermittelung der Klöster den hauptsächlichsten biblischen Lernstoff für die alte und mittelalterliche Kirche bilden sehen. Die Katechesen von Cyrill von Jerusalem sind außerordentlich reich an Schriftbeweis. Augustin erklärt (de genesi ad literam V, 3) die Schrift für die angemessenste Nahrung auch des kindlichen Geistes. Dennoch hat der biblische Spruch als solcher keinerlei Stelle im kirchlichen Unterrichte. Auch im Mittelalter war's nicht anders, wie das Bild, das wir Bd. II, 1 vom mittelalterlichen Katechismus gegeben haben, deutlich genug belegt. Immerhin aber schließt sich die dem Bonaventura zugeschriebene Biblia pauperum den Kategorieen des mittelalterlichen Katechismus einigermaßen an. Haupttugenden und -Sünden bilden vornehmlich die Kategorieen, unter welchen die einzelnen Sprüche sich classificiert finden. Das ascetische Interesse überwiegt das dogmatische, obschon sich auch unter A. Rubriken wie: de animae immortalitate, de angelis bonis, de auctoritate sacrae scripturae finden. Auch historische Beziehungen trifft man, z. B.: de apparitionibus factis antiquis patribus. Sprache aber, Auswahl und die ganz den praktischen Summen der letzten Jahrhunderte entsprechende alphabetische Eintheilung des Stoffes würden leicht erkennen lassen, daß das Buch obenan ein Hilfsmittel für die Prediger sein sollte, wenn nicht der Titel selbst es sagte: „omnibus predicatoribus perutilis."[1] Eine Concordanz mehr als ein Spruchbuch ist diese Erscheinung — und sie war die einzige, die vor der Reformation eine gewisse Verbreitung hatte. — Der Name ist später fälschlich auch auf andere Erzeugnisse übertragen worden, die gar nichts damit zu thun haben (s. ob. S. 74 vgl. S. 80).

Die Reformation ändert die Lage der Sache wie mit einem Zauberschlage. Im Bibelspruche vor Allem neben der biblischen Predigt war dem Volke die Bibel wiedergegeben. Wie langsam die deutsche Bibel selbst Besitz des eigentlichen Volkes

1) Meine Ausgabe, der ich die Data entnehme, ist von 1490.

und der Schule insbesondere wurde, hat der § vom Bibellesen reichlich bezeugt. Aber während dieses wegen des Mangels an Bibeln beschränkter, als man vielfach glaubt, im 16. Jahrhundert geübt werden konnte, wird das Lernen von Sprüchen, namentlich von Psalmen, aller Orten eifrig betrieben. Wahre Mustererscheinungen des Spruchbuches stammen aus dem 16. Jahrhunderte selbst.

Unter den Ersten ist's wieder Luther, der zugleich am feinsinnigsten und ganz dem kindlichen Geiste sich anpassend in der deutschen Messe von 1526 Rathschläge ertheilt, wie derartige Uebungen anzustellen seien. Man soll zuletzt, heißt es dort, die ganze Summa der christlichen Heilslehre „ynn zwey stucke als ynn zwey secklin ym Herzen fassen, welches sind Glaube und Liebe." „Des glauben secklin habe zwey Beutlin" — das eine Sünde und Verdammniß (Röm. 5. Ps. 50), das andere die Erlösung (Röm. 5. Joh. 3). Auch die Liebe hat zwei Taschen: Gutes thun und Kreutz leiden. Das eine soll man das goldene, das andere das silberne nennen und danach die Sprüche als Gold- und Silbergulden unterscheiden. — „Wenn nu eyn kind begynnt solchs zu begreyffen, das mans gewene, aus den predigeten sprüche der schrifft mit sich zu bringen, vnd den eltern aufzusagen, wenn man essen will, obertische ... vnd darnach die sprüche yn die secklin vnd beutlin stecken" ... So werden dann z. B. in der Liebe Säcklein gestecket, in die eine Tasche: „Gal. 4: dienet unter einander in der Liebe. Matth. 25: Was ihr einem aus meinen geringsten thut u. s. w., das weren zween silberne groschen ynn das beutlin." In die andere Tasche gehören: „Matth. 5: Selig seid ihr, so ihr verfolget werdet ... und Ebr. 12: Wen der Herr lieb hat u. s. w. ... Das sind zween schreckenberger ynn das beutlin". — „Vnd las sich hie niemand zu klug dunken vnd verachte solch kinderspiel!" — (Richter, Kirchenordnungen I, 37. Vgl. die Vorrede zum kleinen Katechismus.)

Anderes, was hier zu erwähnen nahe läge, steht in engerem Zusammenhange mit dem Katechismus- oder Erbauungsbrauche des Bibelspruches. Aus demselben Grunde geben wir die einschlagende Literatur mit Ausnahme der in den Schulen gebrauchten Spruchbücher erst dort und beschränken uns hier auf die memorative Bibelübung in den Schulen.

Auch in den Schulen wurden Anfangs neben den Psalmen und dem Magnificat (vgl. z. B. Vormb. I, 248. 275 u. ö.) hauptsächlich nur die Sprüche der Haustafel (S. 169) und die Beweissprüche zum Katechismus gelernt. Etliche „Trostsprüche" — lateinisch und deutsch — fordert daneben die pommersche K.-O. von 1563: Venite ad me omnes etc. Gaudium est angelis super uno peccatore etc. Desgleichen Sprüche aus den Perikopen wie: Date Deo quae sunt Dei etc. (S. 171). Aehnlich heißt es in der Sächsischen K.-O. von 1580: „Darnach sollen sie ihnen auch vorschreiben die schönen, tröstlichen und lehrhaften Sprüche heiliger Schrift, in welchen begriffen ist, was ein Christ gläuben und in seinem gantzen Leben thun oder lassen soll." (S. 275.) Daneben aber faßte man zugleich und viel früher schon die Aufgabe umfänglicher in's Auge. Wer kennte nicht Trotzendorf's gesegnete Thätigkeit für die Schriftkunde bei seinen Schülern? Sie fällt in die Blüthezeit seiner Goldberger Wirksamkeit (1531—1556). Zwar Bibellesen wurde auch in Goldberg noch nicht als solches gepflegt (vgl. Löschke, Valentin Trotzendorf: Breslau 1856 S. 53); um so mehr aber das Spruchlernen. Wegen des Anschlusses an die Perikopen des Kirchenjahres überwiegt im Rosarium eine praktische Beziehung, aber wegen der Memorierübung schon gehört es hieher. Wöchentlich wurden dort neue

Sprüche gelernt; täglich eine Anzahl derselben vom Lehrer vorgesagt und von den Schülern nachgesprochen, und selbst während der Predigt in der Kirche rief Trotzendorf bei einschlagenden Sprüchen Schüler auf, damit sie dieselben laut und deutlich der Gemeinde vorsprächen. Besonderer Fleiß wurde aber auf die Auslegung verwendet, vgl. eine Probe bei Löschke, die religiöse Bildung der Jugend, Breslau 1846 S. 92 ff. Manche Ausgaben des vielfach aufgelegten Rosariums enthalten Auszüge aus diesen Auslegungen. Jedenfalls war dieses Spruchbuch somit älter als das des Superintendent Starke in Mühlhausen vom Jahre 1580, das Thilo für das älteste erklärt.

Gälte es nur entsprechende literar. Erscheinungen aufzählen, so wären überhaupt viel ältere Vorgänge zu erwähnen. Schon 1525 gab Joh. Toltz, seine Tropi Bibliaci heraus, später auch unter dem Titel: Eyn kurz Handbuchleyn für junge Christen; eine Art biblische Realconcordanz, namentlich über Gesetz und Evangelium, von Bugenhagen selbst bevorwortet. Auf dieselbe Weise führte der Letztere des Petr. Artopäus Schriftchen: discretio locorum legis et evangelii in literis sacris additis brevibus definitionibus, Wittenberg 1534, ein. Man erkennt die öffentliche Fürsorge für diesen Zweig. Populärer war das „Handbüchlein“ von Sebast. Frank (Frkf. a. M. 1539) gehalten, eine Sammlung biblischer Kernsprüche. Vielleicht wetteifert dieses Büchlein mit dem Trotzendorf's um die Ehre, das erste eigentliche Spruchbuch der evangelischen Kirche gewesen zu sein.

Nächst Trotzendorf war es Mich. Neander, der, wie auf die biblische Historie (ob. S. 90 f.), so besonders auch auf die Ansammlung eines Spruchschatzes für seine Schüler eifrig Bedacht nahm. In seinem „Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen u. s. w.“ Eisleben 1582 (vgl. bei Vormb. I, 746 ff.) spricht er den Wunsch aus: „das man neben dem gülden Kleinot Lutheri, dem kleinen Katechismus, so die Kinder fertig auswendig lernen, ein Biblidion, das ist eine kleine Bibel hette, darinnen alle fürneme Sprüche der heiligen Schrifft, von allen capitibus doctrinae Christianae, de vita pia, decenti und sanctis moribus, alles nach Ordnung der Bücher und der Capitum von Anfang der Bibel bis zum Ende, lateinisch und deutsch gesetzt, vnd mit kurtzen Marginalibus erkleret würden“ (S. 750). Er selbst hatte aber bereits für ein solches Spruchbuch gesorgt, das 1582 zum zweiten Male gedruckt (Eisleben, 1. Ausgabe 1580) unter dem Titel: „Panareton sive Biblidia latino-germanica“ erschien.

Erst mit dem 10jährigen Knaben beginnt Neander das Spruchlernen, „alle tage nur eins oder zwey, darnach sie lang oder kurtz seyn“. Der elfjährige exponiert sie dann nach der Recitation, eine Uebung, auf die mehrere Stunden des Tages verwendet werden. Die Wiederholung setzt sich noch länger fort, vom dreizehnten Jahre an mit dem griechischen Urtexte (754). Wenn Löschke (a. a. O. S. 91) bemerkt, daß der religiöse Unterricht darin aufging, so übersieht er die Pflege der biblischen Geschichte bei Neander.

Nach Neanders Angabe ist auch sein Panareton in anderen Schulen gebraucht worden; aber was wir in Bezug auf dieses nicht nachweisen können, liegt als Beleg der weiten Verbreitung des Trotzendorf'schen Rosariums noch in reichen Actennachweisen vor. Schon 1592 findet es sich in der Oberlausitz im Gebrauche. Die Bautzner Schüler recitieren täglich am Schlusse der Stunde einen Spruch daraus (Löschke, Trotzendorf S. 56). Im Jahre 1609 finden wir es auf dem Görlitzer Gymnasium von Sexta bis Quarta wieder (Vormb. II, S. 93). Nach

Löschke (a. a. O) behauptete es sich dort bis nach 1667. Ebenso war es in Brieg von 1614—32 Schulbuch, und nach der Schulordnung für Beuthen von 1614 lernen die Quintaner die kürzeren, die Quartaner und Tertianer die längeren Sprüche daraus (Vormb. II, 114 f.). Nicht minder wurde es in Lübben (1633) und in Liegnitz von 1617—1671 gebraucht (vgl. Löschke, religiöse Bildung 91 f. und Trotzendorf 56).

Wie bei Trotzendorf die Spruchsammlung sich an die Perikopen anschloß, so wurden in Coburg-Gotha am Anfange des 17. Jahrhunderts (1605 bis 1626) am Sonnabend Sprüche, die zu den Evangelien oder Episteln paßten, gesammelt und gelernt (Vormb. II, 39.) Neben den schriftlich von den Schülern anzulegenden Sammlungen, in die auch Psalmen aufgenommen waren, hatte man aber auch eine gedruckte dort zum Behufe des Unterrichtes (S. 53). In der Weimar'schen Schulordnung von 1619 führt die gedruckte Sammlung geradezu den Namen „Spruchbuch vber die Evangelia vnd Episteln“ (S. 224). Auch wurde dort bereits das Spruchlernen im Zusammenhange mit der biblischen Geschichte getrieben. Hauptsprüche aus diesen wurden gelernt und capitelweise repetiert. Außerdem aber bot endlich dort auch das sogenannte „Grundbuch der Religion“ die Sprüche der Reihe der Artikel nach. Alles wurde mehr durch wiederholtes Lesen als durch eigentliches Auswendiglernen eingeübt (S. 232 ff. vgl. 252). Auch in Braunschweig-Wolfenbüttel (1651) ließ man die Schüler selbst Spruchsammlungen anlegen (415).

Erst 1642 aber begegnen wir im Gothaischen den ersten eigentlichen Volksschulordnungen für Stadt und Dorf, nach denen ausdrücklich das Spruchlernen gefordert wird. Die unterste Classe lernt dort die im Spruchbuche ausdrücklich als leichtere ausgezeichneten (Kreuz-) Sprüche und den 30. 100. und 117. Psalm. Alles auf bloses Vorsagen des Lehrers. Die mittlere Classe lernt die schwereren (Stern-) Sprüche und den 1. 46. 67. 110. (!) 121. und 130. Psalm. In der oberen Classe folgen endlich die übrigen Sprüche und Psalm 3. 6. 13. 15. 22. 25. 27. 32. 34. 51. 63. 84 f. 90 f. 103. 113. 116. 122. 127. 139. 143. 146. — Jedenfalls ein staunenswerthes Maß. Dienstag und Donnerstag sind die diesen Uebungen besonders gewidmeten Tage (S. 298 ff.). Auch die Uebung zu Haus ist berücksichtigt (S. 328 und 347). Ein ähnliches Maß im Psalmenlernen finden wir 1705 (III, 169 ff.) in Eisenach wieder.

Das Psalmenlernen wird auch auf den Gymnasien in Kurpfalz 1615 (S. 144) und in Stralsund 1643 (S. 376 ff.) geübt. Auch in der letzteren Schulordnung wird ausdrücklich das Maß angegeben, aber viel geringer als in den Gothaischen Volksschulen. Aehnliches ergibt die Frankfurter (a/M.) Schulordnung von 1654 (S. 434 ff.) u. die Hanauer von 1658 (485). Im Uebrigen lernte man in Frankfurt und in Hessen (1656 S. 460) nur noch Katechismussprüche.

Ordnungen für Volksschulen mit ähnlichen Forderungen sind auch die Magdeburgische von 1658 (II, S. 495) und die für die reformierte Schule zu Süchteln, wo der Prediger wöchentlich Sprüche zu lernen aufgibt (1660 S. 520). Nach der Güstrower Schulordnung von 1662 lernt man in den deutschen Schulen aus Schmuckii hortulus biblicus täglich Sprüche (605). Ebenda wird für die Jungfrauenschulen der biblische Lernstoff sorgfältig vorgeschrieben (606). In Nürnberg wird (1698) ein Spruchbüchlein für die Ulmische Schuljugend gebraucht und statt der Ueberschüttung mit „Reimgebetlein“ ein geregeltes Spruchlernen, das zu den Psalmen und Erzählungen aufsteigt, gefordert (757). — Zu den interessanteren Er-

scheinungen des 17. Jahrhunderts auf unserem Gebiete gehört auch Joh. Meelführers († 1640) von seinem Sohne 1651 ediertes und 1682 (vgl. S. 8) durch Jak. Thomasius in Leipzig neu ediertes „historisches Spruchbuch", das Sprüche und Historien verbindet.

Auch für diesen Theil des biblischen Unterrichtes war das 18. Jahrhundert das fruchtbarste und die Franke'schen Stiftungen wie in den anderen Zweigen die Musteranstalten. Mit einzelnen Sprüchen fangen die Elementarschüler dort an (III, 3): in der nächsten Classe treten Psalmen dazu (11). In der dritten Vormittagsstunde werden die Sprüche nach dem Spruchbuche vorgesagt, gelernt und kurz zergliedert. Der betreffende Spruch wird im Spruchbuche unterstrichen, damit die Eltern sogar zu Hause Controle üben können. Nachmittags wird in der zweiten Stunde die Uebung fortgesetzt, und die Kinder, die schreiben können, schreiben dieselben eigenhändig in ein Büchlein. Im Abendgebete endlich sollen dieselben Sprüche täglich wieder Erwähnung finden. Mittwochs werden Psalmen und Sprüche, Sonnabends die Evangelien oder Sprüche daraus, je nach den Stufenunterschieden, repetiert. Als Maßstab für die Auswahl gilt das Spruchbedürfniß in den Katechisationen (12 ff. und 26 ff.). Ebenso wird im Pädagogium das Spruchlernen und Zergliedern fortgesetzt (S. 74 f.). Die Ordnung für das Pädagogium von 1721 bietet auch genaue Vorschriften über das Einlernen der Sprüche (236 f.). Ein besonderes Capitel handelt sogar von der pädeutischen Anwendung gelernter Sprüche bei Zuchtfällen (S. 106), vgl. dasselbe in der Sächsischen Schulordnung von 1724 (S. 294 vgl. 287).

Unter den anderen Schulordnungen folgen dem Beispiele — für das Gymnasium: Waldeck 1704, wo wie oben der hortulus biblicus als Spruchbuch dient (164 ff.), für Volksschulen: Eisenach 1705 (169 ff.); ferner die Kursächsische Schulordnung von 1724. Hier schließt das Spruchlernen sich zunächst an den Dresdener Katechismus an. Wöchentlich aber werden zwei Spruchstunden und zwei „Psalterstunden" gehalten. In ersteren werden neben den Katechismussprüchen auch Evangeliensprüche gelernt; in der Psalmenstunde nach vier Classen: 1) Weissagungspsalmen: Psalm: 2. 8. 16. 22—24. 110. u. s. w., 2) Lehrpsalmen: 1. 14. 15. 19., 3) Kreuz- und Trostpsalmen: 3. 13. 25. 27. 46. 90. 91 u. s. w., 4) Lob- und Dankpsalmen: 34. 67. 103. 104. 117 auswendig gelernt. Die sieben Bußpsalmen dienen selbständig daneben beim wöchentlichen Morgen- und Abendgebete (S. 281 ff.).

In Württemberg ist nach der Schulordnung von 1729 für die Elementarclasse die sogenannte „Milch-Speiße" in Brauch, ein alphabetisch geordnetes Spruchbüchlein — eine Arbeit des edlen Hofpredigers Hedinger. In der anderen Classe dient der Psalter und der Katechismus, in der 3. das N. T. und die „Kinderlehre" (s. u.). Die Alphabetsprüche werden dann nach den Buchstaben abgefragt[1] (320 vgl. 324) und Sprüche wie Psalmen nach den verschiedenen Reifestufen zergliedert. Der gelernte Spruch oder Psalm dient ferner ebenso als Schreibeübung, und über die verschiedenen Pensa des Gelernten wird Buch geführt (325 ff.). Aehnlich wird in

---

1) Dieselbe Einrichtung hat das Calver Spruchbuch (1845) adoptiert, vgl. in Thilo, der Bibelspruch im Dienste des Religionsunterrichtes. Erfurt 1846 S. 48 f. eine eingehende Kritik über dasselbe. — Soweit nicht ganz charakteristisch gewählte Sprüche, wie z. B.: „Also hat Gott die Welt geliebt" für Buchstaben A., und darum nur wenig ganz bekannte Hauptsprüche, die Vertreter des Alphabetes bilden, kann man es allerdings, trotz dem, was Palmer zur Vertheidigung sagt, kaum für eine der Sache dienliche Gedächtnißhilfe erklären.

Bremen-Verden (1752) die Gedächtniß- und Schreibeübung vereint im Dienste des Spruchschatzes benutzt (479 f.).

In der Preußischen Schulordnung für Minden-Ravensberg (1754) begegnen wir zuerst „dem Wochenspruche" und den „Monatspsalmen", obgleich von Sprüchen wöchentlich wenigstens drei gelernt werden (S. 530 f.). Vgl. das General-Regulativ von 1763 (S. 548 f.). Die Oberlausitzer Schulordnung von 1770 folgt wie in anderem auch hierin diesem Vorbilde nach (S. 605 ff.). Umfänglichere Vorschriften über Auswahl, Einlernen und Zergliedern der Sprüche gibt endlich wieder die Sächsische Schulordnung von 1773 (654 ff. vgl. besonders 673 ff.). Auch dort werden Sprüche zu Vorschriften benutzt (S. 680), in ein Büchlein geschrieben, und eine Anweisung für den betenden Gebrauch derselben gegeben, endlich auch Spruchlernen und biblische Geschichte verbunden (683 ff.). Als Hilfsmittel lernen wir hier noch Rambachs Handbüchlein (684) und in Frankfurt a/M. Fresenius' Spruchbüchlein, seiner Heilsordnung angepaßt, kennen.

Die Gegenwart muß auch in diesem Zweige arm gegen die Vorzeit, namentlich gegen das achtzehnte Jahrhundert erscheinen, wenn man von diesem historischen Ueberblick zur Prüfung, namentlich der theoretischen Lehrbücher unserer Tage übergeht. Wie viele kommen nur gelegentlich auf den Bibelspruch und seine Pflege, auf die Auswahl derselben und die Idee des Spruchbuches gar nicht zu reden! Am auffälligsten ist der geringe Ertrag an praktischen Resultaten in Thilo's Monographie über den Bibelspruch. Palmer bietet auf wenig Seiten ungleich viel Werthvolleres.

Was im Allgemeinen als Fortschritt bezeichnet werden darf, ist das richtigere Maß und ein principielleres Streben in der Auswahl, endlich die Pflege der Memorie als solcher, statt der einseitigen Werthlegung auf ausgeführte katechetische Zergliederung oder geistlich praktische Erklärung der Sprüche.

Das Unmaß der früheren Zeit ist obenan durch das vielgerühmte und seiner Zeit auch gesegnete Spruchbuch von dem Nürnberger Sudenprediger Ambrosius Wirth (Schriftkern u. s. w. Nürnberg 1698) vertreten — ein Buch von 1318 Seiten ohne die umfänglichen Register. Sein Augenmerk geht nach der trefflichen Gebrauchsanweisung in der Vorrede allerdings auch auf den Haus- und den Laiengebrauch überhaupt mehr denn auf die Schule. Aber das Maß von 7—9000 Sprüchen ist charakteristisch für die Zeit und hat seine Parallele an dem Umfange des Psalmenlernens im 18. Jahrhundert in Weimar und anderwärts.

Dagegen hält man jetzt in den meisten Landeskirchen fest an einem bestimmten Maße, das niedrig genug gehalten gelten kann. Das bayerische Spruchbuch z. B. enthält 485 Sprüche, die nach bestimmtem Classenfortschritte allmählich gelernt werden. In Baden, in Nassau gilt — ohne daß man ein besonderes Spruchbuch dafür führt — durch den Landeskatechismus und das Maß der dort angeführten Sprüche der Umfang des biblischen Gedächtnißstoffes für officiell bestimmt. Die Preußischen Regulative halten an der landesüblichen Bestimmung des Wochenspruches, resp. der Wochensprüche fest; aber man vermißt allgemeine Bestimmungen über die Auswahl. Anderwärts wie in Sachsen dienen aus Privatkreisen (wie das des Zwickau'schen Schriftenvereins) hervorgegangene, aber officiell empfohlene Spruchsammlungen von entsprechendem Maße. Auch das Calver Spruchbuch erfreut sich ausgedehnteren Gebrauches.

Die wichtigere Frage ist die um das Princip der Auswahl, und das nächste Kennzeichen für dieses bilden die Kategorieen des Spruchbuches. Einen Anfang zur

Bereicherung der letzteren vertritt die bayerische Praxis, wenn man die verschiedenen hier einschlagenden Lehrmittel zusammennimmt. Zwar das eigentliche Spruchbuch bietet auch hier die Sprüche ausschließlich nach den Hauptstücken des Katechismus geordnet, unter Voranstellung eines kurzen Abschnittes vom Worte Gottes, ganz genau wie bei Wirth. Eine Ergänzung dazu privater Art bildete früher das für die untersten Classen berechnete Büchlein: „Erster Unterricht aus Gottes Wort" (1861 schon verbessert in 3. Aufl. — 1865 als zweite Umarbeitung erschienen). Neuerdings nun (1867) ist an die Stelle eines anderen officiellen Elementarbuches, auf Synodalbeschluß von Pfarrer Mayer in Nördlingen gearbeitet, das treffliche Büchlein: „Erster Unterricht im christl. Glauben" getreten. Die Gedenkreime, mit denen das Nürnberger Büchlein gegen den früher schon gerade in Nürnberg ausgesprochenen Rath (s. ob.) noch immer überschüttet war, sind hier auf das Maß weniger Mottoverse reduciert, und dafür die sehr wohl gewählten Bibelsprüche und Gesangbuchsverse bedeutend bereichert worden. Von der Taufe anhebend, baut sich in 181 Sprüchen und Versen ein durchsichtiges, einfach geordnetes Ganze auf bis (Abschnitt 5) zum seligen Ende des Christen. Die Hauptstücke ohne Text voran und 52 kurzgefaßte, ganz an die Schrift angeschlossene und trefflich ausgewählte biblische Geschichten mit Gebeten zum Schluß, nehmen diesen Spruchkatechismus in die Mitte. Man darf getrost sagen, daß sich keine andere deutsche Landeskirche eines gleich vorzüglichen Lehrmittels rühmen kann. Immerhin ist das Princip verschiedener Kategorieen im Spruchbuche selbst noch nicht durchgeführt. Darin geht das Calver und Württemberger Spruchbuch von 1839 voran. Aber beide erwecken andere Bedenken.

Auch bei unserem Vorschlage, verschiedenartige selbständige Kategorieen zu unterscheiden, bleibt die Voraussetzung feststehen, daß die den Hauptstücken angepaßten Katechismussprüche selbst eine eigene und die umfänglichste Kategorie zu bilden haben. Wie der Schriftunterricht im Katechismusunterrichte abschließt und der Lehrspruch für den Katechismus die Stelle des Schriftbeleges gewinnen muß, so wird, wenn man nicht Verwirrung anrichten will, für diese Abtheilung des Spruchbuches der Katechismus den wohlbekannten Rahmen abgeben müssen. Hat man aber daneben andere Kategorieen noch, so gewinnt man den großen Vortheil, die Katechismussprüche überwiegend nur nach den Worten des Katechismustextes wählen zu können, wie dies z. B. der unerreichte Vorzug des Löhe'schen Spruchbuches in seinem Haus-, Schul- und Kirchenbuche ausmacht. Welchen Werth das hat, läßt sich erst beim dialektisch-didaktischen Unterrichte ganz zeigen. Die meisten Spruchbücher und auch die Spruchwahl in den meisten ausgelegten Katechismen weichen von dieser Maß- und Auswahlnorm viel zuweit ab. Das Calver Spruchbuch nun schließt seinerseits die Katechismuseintheilung nicht völlig aus; aber es macht einen wunderlichen Eindruck, hier diese als „besondere Sprüche" angeführt zu sehen, — ohne daß dabei besondere Rücksicht waltete wie bei Löhe auf den Wortlaut der Hauptstücke. Dagegen findet sich dort als zweite Hauptabtheilung: „Auserlesene Sprüche" unter der Rubrik der „Heilsordnung" mit einem Anhange von Festsprüchen vorausgestellt zu sehen. Da fehlt offenbar alle Klarheit des Principes und Eintheilungsgrundes, — ein Fehler, der dadurch nicht ausgeglichen wird, daß einzelne Unterabtheilungen dieser „Heilsordnung" manches enthalten, was den im § ausgesprochenen Principien entspricht.

Das Württemberger Spruchbuch endlich, das im Ganzen 689 Sprüche, zum

Theil bedeutenden Umfanges, bietet, geht von Einzelsprüchen in zwei Abtheilungen (je 100) — nach ungefährem Stufenmaße geordnet — zu „Sprüchen, welche sich auf die biblische Geschichte beziehen" und zuletzt zu einem systematisch geordneten Theile über. Der letztere — allein 411 Sprüche enthaltend — hält sich aber absichtlich gar nicht an die hergebrachten Hauptstücke sondern gibt, der Ueberschrift: „Religion und Christenthum" entsprechend, eine Art populäre Dogmatik. Da werden die Eigenschaften Gottes der Reihe nach mit 51 Sprüchen belegt, dann folgt Einheit Gottes, Offenbarung, Schöpfung u. s. w. Selbst wenn man den Kirchenkatechesen im Unterschiede vom Schulunterrichte einen besonderen Gang wahren dürfte, wie das Vorwort andeutet, so kann doch diese Systematik neben dem einfachen Katechismusgange nur verwirrend wirken. — Dagegen zeigt die Reihenfolge der angegebenen vier Hauptabtheilungen Plan und Verständniß. Sie ist offenbar dem aufsteigenden Gange des religiösen Unterrichtes angepaßt, und die Einfügung einer historischen Abtheilung entspricht speciell dem im § ausgesprochenen Bedürfnisse. Wenn nur die letztere zum Theil nicht so ganz Anderes böte, als man erwarten dürfte. Statt der Merk- und Kernsprüche biblischer Historien finden sich theils längere Auszüge, theils Sprüche, von denen man nur mit Palmer (S. 235 f.) urtheilen kann, daß sie den Namen nicht verdienen; denn ein Spruch ist jedenfalls zunächst ein Ausspruch, und muß als solcher selbständige Bedeutung haben (vgl. Thilo S. 12 ff.). Wie paßt dies aber auf Worte, die man dort liest: „Paulus blieb zwei Jahre in seinem eigenen Gedinge und nahm auf Alle ꝛc." — oder: „Moses war ein feines Kind vor Gott und ward gelehrt in aller Weisheit der Egypter." Man begreift dann freilich die weitere Bestimmung, daß diese Sprüche gar nicht auswendig gelernt werden sollen, wie dasselbe auch von dem größeren Theile der letzten Abtheilung gilt. Dann ist Palmer's Kritik aber völlig im Rechte, wenn er dadurch das Wesen und die Einheit der Aufgabe eines Spruchbuches überhaupt gestört achtete (S. 235 f.).

Trotz des besser begriffenen Principes harren somit die Hauptaufgaben des Spruchbuches im Allgemeinen immer noch einer correcten Ausführung. Und gewiß liegt der Hauptgrund dieses Mangels da, wo Palmer ihn schon aufgewiesen hat. Man darf nicht vorher Kategorieen machen, und dann Sprüche für den festgestellten Zweck suchen; sondern die erste Arbeit muß eine wohl bemessene, gesichtete Auswahl aller Sprüche aus der heiligen Schrift sein, die wirklich verdienen Hauptsprüche zu heißen, für die Schule insbesondere, aber auch für's Leben. Hat man diese sich zusammengestellt, dann ergibt sich wie aus ihnen selbst, so aus den verschiedenen sachlich nahgelegten Kategorieen, leicht die für den Schulzweck entsprechende Eintheilung.

Für die Methode der Aneignung bieten die oben gegebenen historischen Belege ausreichende Muster und der § selbst die nöthigen principiellen Grundsätze. — Der akroamatische Bibelunterricht ist damit umschrieben.

---

§. XLIX.

Auch der Katechismusbrauch hat Seiten, wonach er entsprechend dem Bibelbrauche unter die offenbarungsmäßig-positive Lehrart fällt. Formal schon darum, weil sein Text einen der wichtigsten Memorierstoffe der Schule bildet. Vom Texte des Normalbuches gilt dies im Unterschiede von den ausgelegten Katechismen. Eben darum aber wird

ein Textcharakter gefordert von der plastischen Einfachheit und Objectivität, von dem kirchlichen Lapidarstile und der systemlosen Bekenntnißform, wie er dem kleinen Katechismus Luthers eignet. Obenan daran ist dieser auch als das Normalbuch zu erkennen (II, 1 S. 324 ff.). Wie pädagogisch verkehrt war es, wenn man seiner Zeit den Heidelberger Katechismus auswendig lernen ließ. Daß er ein System ist, und nicht wie Nitzsch und Sudhoff dem lutherischen zum Vorwurfe machen wollten, nur „Bausteine" bietet, — gerade das macht jenen ungeschickt zu der einfach wörtlichen Aneignung, mit der das Volk wie die Kinder den Stoff der lutherischen Hauptstücke so leicht zu umspannen und so fest zu bewahren im Stande sind.

Die Forderung, daß die Kinder den Katechismustext — und Luthers Auslegung bildet für diesen eben einen integrierenden Bestandtheil — sicher im Gedächtnisse haben müssen, um für abgangsreif zu gelten, steht als minimum überall fest. Die positive Mitgift des katechetischen Unterrichtes im engeren Sinne ist damit gesichert. Was die biblische Geschichte als allgemeine Erkenntniß vom Wesen des Reiches Gottes vermittelt hat, faßt sich zuletzt in die centrale Katechismustrilogie: Moses, Christus und das Leben im Geist — zusammen. Womit die weitere Auslegung von dem Katechismustexte bereichert, was sie an Einheit zwischen biblischer und kirchlicher Lehrform erreicht, das hat an diesen im Geiste für immer befestigten Hauptstücken seine Haltpunkte, seinen das Gesammtbild des religiösen Jugendunterrichtes zusammenhaltenden Rahmen. Darum ist so viel daran gelegen, daß dies durch frühe Pflege und fortgesetztes Wiederholen, bis zur Unverlierbarkeit fest und sicher, der Jugend eingeprägt werde. — Wie diesem immer wiederholten Aufsagen die rechte Art des Katechismusbetens nach alter Praxis und Luthers eigenem Vorbilde und Rath Leben und Weihe geben kann, davon reden wir später.

Aber nicht nur diese formale Seite nöthigt hier auch von Katechismustext und -Brauch zu handeln. Es eignet ihm nicht minder materiell der offenbarungsmäßig-auctoritative Charakter. Die Zehn Gebote, das Vaterunser, unmittelbare Offenbarungsstücke, kennt die Schule nicht anders mehr, denn als Katechismusbestandtheile, und auch als solche sind sie für die Kinder von göttlicher Auctorität bekleidet. Wird doch schon bei der Taufe das Vaterunser nach richtigem Begriffe (vgl. I, 348) dem Kinde als Katechumenenstoff und -Recht überliefert. Tritt doch bei dem biblischen Geschichtsunterrichte an geeigneter Stelle (ob. S. 148) mit dem Dekaloge zuerst Katechismustext in die Mitte der biblischen Stoffe, und ebenso an seinem Orte (ob. S. 144 f.) der erste Artikel. — Die drei Artikel

sind nicht Offenbarungsbestandtheil; nicht einmal unmittelbar apostolische Tradition sind sie, so wie sie uns vorliegen (II, 1 S. 77 ff.). Und doch sind es so viel Schriftsätze als Worte, und dies in dem Sinne, daß sie zugleich den unmittelbaren Ausdruck darstellen mit dem das Wort als Anfangsglaube in der Gemeinde lebte. So treten sie wie Gottes Wort und apostolisches Glaubensleben selbst vor das Kind. — Endlich ist ja der kleine Katechismus Luthers in seinem ganzen Umfange kein Buch der Schule, auch nicht seinem theologischen Ursprunge nach. Ganz ein Buch, vielmehr eine That des Lebens ist er, ein Bekenntnißstück der Kirche. Mit diesem Auctoritätscharakter tritt Katechismuswort dem Lehrer selbst so gut, wie dem Kinde gegenüber. Mit einander stehen sie unter ihm.

Dem entspricht es, daß der Katechismus ganz als selbständiger Text, als Quell und Norm alles weiter ausführenden Lehrunterrichtes gilt. So bildet der Katechismustext formell überall den positiven Ausgangspunct, die positive Unterlage für die Entwicklung im Einzelnen. Wie der Katechismus textuell eingeprägt wird, so ist, wo er auftritt, der Text als solcher positiv, auctoritativ zu behandeln.

Darauf hinzudeuten, ist hier der Ort; von diesen Voraussetzungen aus erbaut sich der weitere entwickelnde Lehrgebrauch des Katechismus, zu dem sofort mit der dialektisch-didaktischen Lehrart überzugehen ist.

---

§. L.

Mit der Frage endlich von dem Maße, in welchem die Kirchengeschichte einen Bestandtheil des religiösen Volksschulunterrichtes zu bilden habe, kehrt die Betrachtung zu dem Hauptstoffe der offenbarungsmäßig-positiven Lehrart und ihrem specifischen Formcharakter, der narratio, zurück.

Formell gilt daher von diesem Stoffe ganz dasselbe, was von der Vortragsweise der biblischen Geschichte zu sagen war. Während dieser aber durchaus fundamentalen Charakters ist, haftet der Kirchengeschichte als solcher eine teleologische Beziehung an, nach der, wie schon angedeutet, sie anderwärts noch zu besprechen ist. Hier kommt sie nur als Fortsetzung der heiligen Geschichte in Frage, auf der Linie, in welcher sie schon durch die Apostelgeschichte angebahnt ist: als Geschichte des Reiches Gottes unter den Weltvölkern. Schon darum kann sie, wenn überhaupt, nur in der Oberclasse der Volksschule eine Stelle finden (ob. S. 152 ff.).

Gehört es aber für die Volschule auf dieser Stufe, daß Hauptzüge der Weltgeschichte, insbesondere der des eigenen Volkes den Schülern erzählt werden; wird Letzteres einen Hauptstoff für das Lesebuch abgeben, wenn es recht eingerichtet ist: so ist schon dadurch die Frage entschieden,

daß auch aus der Kirchengeschichte wesentliche Hauptzüge hier nicht fehlen dürfen zur Vertretung der heiligen und inneren Geschichte innerhalb der äußeren Entwickelung der Welt und des eigenen Volkes. Soweit der Beispielgebrauch beim Katechismus und auch das geistliche Lied seinerseits durch die Beziehung auf die bekannteren Liederdichter darauf führen, hat die Kirchengeschichte hier einen gesicherten Boden in der Schule. Buchrucker hat auch dafür ein treffliches Lehrmittel geliefert. Wir handeln an seinem Orte davon vgl. III, 2 S. 601.

Mit jenen Bedingungen des Anrechtes ist aber zugleich schon das Maß angedeutet, in dem von diesem Theile des positiven Unterrichtes für die Volksschule nur geredet werden kann. Von der Reformation z. B. muß den Kindern selbstverständlich erzählt werden. Gilt dies, so kann auch vom Papstthume nicht schlechthin geschwiegen werden. Ein Charakterbild muß diese Macht des Mittelalters veranschaulichen, wie eine Erinnerung an die Kreuzzüge unter den welthistorischen Stoffen für das Lesebuch der Volksschule nicht fehlen sollte. Ebenso wird von der ersten Gründung des Christenthums unter unserem Volke und im Zusammenhange mit diesen Siegen von den ersten Leidenskämpfen der jungen Kirche nothwendig erzählt werden müssen. Oder soll das Christenkind wohl von jüdischen Märtyrerhelden aus der Makkabäerzeit, aber nichts von der ersten Heldenepoche der christlichen Kirche hören? Der Kalender schon muß auf Vieles der Art führen.

Nach der Reformation sind die geeigneten Schulstoffe sparsam zugemessen. Spener schon ist keine Gestalt für die Volksschule; aber wohl sind Paul Gerhard auf der einen und Aug. Herm. Franke auf der anderen Seite die geeigneten, das Interesse der Jugend fesselnden Charakterbilder. Vor Allem jedoch bietet die Geschichte der erneuerten Mission deren die besten und zugleich den schönsten Abschluß im Rahmen des Reiches Gottes für das Ganze. Ich meine nicht, daß man über die bezeichneten Themen hinauszugreifen Anlaß hat.

Ein selbständiger Schulzweig für die Volksschule kann Kirchengeschichte ohnehin nicht sein; obwol wir im 18. Jahrhundert einzelne Schulordnungen fanden (ob. S. 101), die ausdrücklich davon reden. In wohlbemessener Zeit, zum Theil bei später zu besprechenden Gelegenheiten des Kirchenjahres, fügt sie sich ein und der heiligen Geschichte an. Aber für den freierzählenden Vortrag und in Rücksicht auf die menschlich-ideale Seite, die diesem Theile der Geschichte eignet, hat auch das geringe Maß dieses Unterrichtsstoffes seine hohe selbständige Bedeutung.

Erzählung von den Thaten der Vorfahren war der Anfang alles

Unterrichtes namentlich bei den Völkern der antiken Welt. Wenn Aristoteles schon vom Werthe der Erzählung redet, wenn Quinctilian namentlich für die rednerische Ausbildung — bekanntlich das Charakterideal seiner Pädagogik — die vaterländische Geschichte als den einflußreichsten und bildendsten Unterrichtszweig bezeichnet, — so ist hier die nächste Parallelle auf religiösem Gebiete gegeben: die Geschichtszüge aus der heiligen Vergangenheit des eigenen Volkes. Als Kirchengeschichte tritt die heil. Geschichte dem Menschen menschlich näher, während sie als biblische Geschichte über dem Niveau des gemeinmöglichen, des natürlichmenschlichen und volksthümlichen liegt. So vermittelt sie ein letztes menschlich-ideales Moment im religiösen Unterrichte; aber auch diese letzte Seite weist diesem Stoffe zugleich einen anderen Ort specifischer Erörterung an.

§. LI.

Beim geistlichen Liede macht sich so überwiegend der Zusammenhang mit der paränetisch-teleologischen Lehraufgabe geltend, daß eine kurze Erwähnung desselben an diesem Orte nur durch die nahe Beziehung gerechtfertigt werden kann, in die es vielfach neuerer Zeit mit der biblischen Geschichte gesetzt wird [1], ohne daß sachlich eine solche unmittelbar indiciert wäre. — Viel eher noch gäbe seine Bedeutung als wichtiger Memorierstoff für die Jugend Anlaß, hier davon zu reden; aber auch diese Verwandtschaftsbeziehung ist so rein formeller Art, daß aus dem Liede als solchem specifische Gesetze für die Memorierübung nicht abgeleitet werden können; während dies allerdings von dem Gesange als solchem gesagt werden könnte. Gerade dieser aber verweist das Lied unter die Lehre vom geistlich erbauenden Unterrichte der Schule. Hier genügt der Hinweis auf das Lied als selbständig religiösen Unterrichtsstoff.

Der Kreis der Unterrichtsart, die, formell als akroamatische, ihrem specifischen Wesen nach als offenbarungsmäßig-positive zu bezeichnen ist, darf mit den vorgenannten Gegenständen als vollständig umschrieben gelten. Ihren principiellen Abschluß (§. 50) bildet der kirchengeschichtliche Stoff, als solcher schon dadurch gekennzeichnet, daß in ihm der beherrschende Hauptstoff — heilige Geschichte mit der Normalform der narratio — am Ende wieder in voller Klarheit zu Tage tritt.

1) Man vgl. z. B. Ballien, biblische Geschichte I, 29 f. u. A.

Druck von Ackermann u. Glaser in Leipzig.